

LA ENSEÑANZA DE LA PUNTUACIÓN EN LA I y II ETAPAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Yazmir Barboza

221294@cantv.net

(UPEL-IMPM, El Tigre)

Recibido: 20/09/07

Aprobado: 05/12/07

RESUMEN

El hecho de que en repetidos momentos se haya denunciado la escasa atención que ha recibido la enseñanza de la puntuación dentro del sistema de la lengua, y se le señale-además- como una de las inadecuaciones más frecuentes observadas en los registros de escritura de estudiantes de todos los niveles, pareciera indicar el uso de estrategias didácticas no acertadas. En este sentido se estableció como propósito del presente estudio, el determinar la orientación metodológica dada a este aspecto de la lengua escrita en la I y II Etapas de la Educación Básica venezolana. Para tal fin, se consideró conveniente conducir el estudio a través de un doble abordaje metodológico: al inicio, con una investigación documental y, posteriormente, con una investigación de carácter exploratorio-descriptivo, apoyada en un diseño de campo *exposfacto*, tipo encuesta. El análisis de los datos permitió obtener información sobre el uso que le dan a este recurso los estudiantes en los niveles señalados y conocer las estrategias que subyacen a su tratamiento en el aula. Además, se presentan algunas recomendaciones con las cuales los docentes podrían conducir con éxito la enseñanza de este aspecto tan importante en la comprensión y producción del texto escrito.

Palabras clave: lengua escrita; comprensión y producción de textos; didáctica; enseñanza de la lengua.

THE TEACHING OF PUNCTUATION IN STAGE I AND II OF ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT

The fact that in various occasions the scarce attention that the teaching of punctuation has received within the language system and furthermore that this problem is pointed out as one of the most frequent inadequacies observed in the writing records of the students of all levels seems to indicate a improper use of didactic strategies. Thus this study was set to establish the methodological orientation given to this issue in written language of the I and II Stage of Venezuelan Elementary Education. To this end it was considered convenient to carry out the study from two methodological standpoints: it started with a documentary research and then it continued with an exploratory-descriptive type research, based on an *exposfacto* field design, like a survey. The analysis of this data allowed to draw information on the use given to this resource by students at the level under study and to know the strategies underlying its management in the classroom. Moreover, the paper offers some recommendations that could help teachers to successfully convey the teaching of this aspect which is so important for the comprehension and production of the written text.

Key words: written language; comprehension and production of texts; didactics; language teaching.

L'ENSEIGNEMENT DE LA PONCTUATION DANS LA I ET II ÉTAPE DE L'ÉDUCATION BASIQUE (PRIMAIRE)

RÉSUMÉ

L'usage de stratégies didactiques non adéquates semblerait être la preuve que l'on a accordé peu d'attention à l'enseignement de la ponctuation dans le système de la langue. De plus, cet aspect est signalé comme une des inadéquations les plus observées dans les registres écrits des apprenants de tous les niveaux. Dans ce sens, le but de cette recherche est de déterminer l'orientation méthodologique donnée dans l'enseignement de la ponctuation dans la I et II étape de l'Éducation Basique Vénézuélienne (le primaire). Pour ce faire, on a considéré mener cette étude par le biais de deux abords méthodologiques : au début, il s'agit d'une recherche documentaire ; ensuite, d'une recherche exploratoire descriptive, basée sur un projet de champ ex post facto, type sondage. L'analyse des données a permis d'obtenir des informations concernant l'emploi des signes de ponctuation pour les apprenants de tous les niveaux du système éducatif. En plus, comme résultat de cette recherche, il est présenté quelques recommandations pour que les enseignants conduisent avec succès l'enseignement des signes de ponctuation, aspect très important lors de la compréhension et de la production d'un texte écrit.

Mots clés: langue écrite; compréhension et production de textes; didactique; enseignement de la langue.

Introducción

El propósito de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, de acuerdo con el actual Diseño Curricular, no es otro que lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, atendiendo a los procesos de comprensión y producción en el lenguaje oral y escrito, tomando en cuenta el uso de los registros adecuados para cada contexto situacional. Dentro de tales procesos es evidente que la puntuación es una herramienta necesaria para el desarrollo adecuado y coherente de las ideas en el discurso. Pero, ¿cómo puntuar un texto? ¿qué gobierna la puntuación?

A simple vista el proceso de puntuar un texto parece fácil de resolver. Para algunos autores (Márquez, 1999), se trata de un aspecto bastante sencillo, fácilmente dominable a edad temprana, por esta razón su aprendizaje debería ser resuelto ya en el nivel primario de la escuela. Sin embargo, no sólo ha sido señalado desde un plano didáctico como un punto débil de la clase de Lengua, sino que, muy a menudo, ha sido catalogado como uno de los principales problemas que confrontan los estudiantes de todos los niveles al escribir.

En este sentido, no resulta extraño encontrar en textos producidos por adultos manifestaciones de que -tal como señala Muñoz de Pimentel (1998)- éste constituye un aspecto no resuelto para un significativo número de estudiantes. Aún más, afirma la referida autora, que la mayor gravedad (refiriéndose a la ortografía en general), radica en la actitud que éstos demuestran frente a este hecho. Esto último -en palabras de la citada autora- pareciera demostrar que no se está consciente del problema: “da la impresión de que no lo han registrado conscientemente como tal...” (p. 10). Pero más allá de eso, tal situación se evidencia también en textos producidos por diferentes entes de la vida social, política, económica, y educativa del país; en textos de difusión pública (libros, revistas); en textos de difusión privada (cartas, memorandos, y otros).

Lo anterior pareciera dejar ver un escaso dominio de este aspecto de la escritura que, como se ha señalado, tiene una incidencia determinante en la producción e interpretación del discurso escrito. Autores como Chela-Flores (1999) y Linares Rivas (1992) coinciden en señalar como la causa del problema, las deficiencias del sistema

educativo en cuanto a la enseñanza de la lengua, considerando que tal acción no se realiza de la manera más adecuada, ni en consonancia con la importancia que tal actividad reviste.

Por todo lo antes señalado, el propósito del siguiente estudio se correspondió con el hecho de querer determinar la orientación metodológica dada a la enseñanza de este contenido en la I. y II Etapas de Educación Básica de la escuela venezolana. Se sabe que es mucho lo que hay que hacer al respecto, sin embargo, desde este primer intento de abordaje, se espera despertar el interés de otros investigadores respecto al tópico estudiado: la puntuación. E igualmente, obtener -a través de la revisión teórica realizada y de las situaciones evidenciadas- elementos que pudiesen ser utilizados a futuro como pautas para el diseño de nuevas estrategias didácticas para la enseñanza de este tema que, tal como señala Linares Rivas (op. cit.), pareciera ser olvidado. No se sabe “si por parecer demasiado simple, o porque al acercarnos a él va cobrando tanta dimensión y se manifiesta en tantos sentidos, que se opta por abandonarlo” (p. 21).

Fundamentos teóricos

El Subsistema puntuario y sus elementos: con este término se designa, según Chela-Flores (1999), a uno de los tres subsistemas que, en terminología creada por él, rigen el componente ortográfico de la competencia lingüística. En este componente (*ibidem*) se incluye, además, toda manifestación escrita de los sistemas alfabéticos. Y, al igual que el literal y el prosódico, (los otros dos componentes), está vinculado al sistema fonológico de la lengua.

El subsistema puntuario, como su nombre lo indica, gobierna la estructuración de la escritura por medio de los signos de puntuación y la asignación de separaciones gráficas, mientras que el segundo, de los aquí citados, rige la relación grafema-fonema y la magnitud grafemática; y el último, (el prosódico), provee las indicaciones principalmente sobre acentuación, pero ocasionalmente sobre palatalidad, concreción de labialidad, énfasis y otros.

A diferencia del literal, éste (el puntuario), en palabras de Chela-Flores, no ha recibido igual atención por parte de los estudiosos. A su juicio, la dirección de los estudios y el énfasis en la investigación han

estado mal orientados. En este sentido, hace la acotación de que no es posible que el subsistema en estudio haya sido subvalorado, toda vez que es el más importante, y el más estable. Respecto a esta situación se pronuncia también Polo (1990), quien expone lo siguiente:

La puntuación constituye la parte más interesante de la ortografía, la más formativa (si se sabe explicar bien), la que más puede ayudarnos a configurar nuestro pensamiento idiomático: o la más cercana a los espacios últimos de la creatividad, de la concepción de un texto (p. 31).

Respecto a los elementos que lo integran, pareciera no haber acuerdos definitivos. Aspecto éste posible de comprobarse en Linares Rivas (1992), quien hace alusión desde ya a la falta de sistematización de los usos de tales recursos. Igualmente, en Cassany (1999) quien señala que uno de los principales problemas que se presenta al estudiar la puntuación “consiste en delimitar las unidades que componen el sistema” (pp. 28-29).

Todo esto, aun cuando excede los límites del presente trabajo, es por demás revelador de lo que con bastante acierto denomina Cassany (1999) “las fronteras difusas del sistema puntuario” (p. 29).

No obstante tales conflictos en lo que respecta a las unidades que componen el sistema, seguidamente abundan las clasificaciones al respecto. Una de ellas, la de la Real Academia de la Lengua, se presenta a continuación (siguiendo a Carrera, Vásquez y Díaz, 1999):

- coma (,).
- punto y coma (;)
- dos puntos (:)
- punto y final (.)
- puntos suspensivos (...)
- principio de interrogación (¿)
- fin de interrogación (¿)
- principio de admiración (¡)
- fin de admiración (¡)
- paréntesis ()
- diéresis o crema (¨)
- comillas (“ ”)
- guión (-)
- raya (-)
- dos rayas (=)

Factores intervinientes en el uso de los signos de puntuación

Independientemente de que para autores como Mallart (1998) no existan normas fijas para el uso de los signos de puntuación (Criterio compartido por la autora para algunos de los usos), la bibliografía revisada da cuenta de una diversidad de concepciones que de alguna manera intentan dar explicación a este respecto. Así se tiene que autores como Nunberg (1990) -citado por Cassany (1999)- compara la puntuación con un conjunto de mecanismos de oralidad (entonación, pausa, prosodia) en los que mantiene una superposición funcional. Algunos como Pujol y Solá (1995), sostienen que el uso de los signos de puntuación depende de la sintaxis, la entonación del texto y el gusto particular. Otros como Catach (citado por Cassany, 1999) dirán que “es un sistema de refuerzo, de orden a la vez separador (de palabras y grupo de palabras), entonativo, sintáctico, discriminador y semántica, destinado sobre todo a una ayuda a la legibilidad” (p. 33).

La Real Academia, por su parte, considera que la puntuación es equivalente a la entonación. Esta posición ha acarreado que voces como la de Nunberg (Cassany, *op. cit.*), se levanten argumentando desde los postulados de la lingüística teórica que buena parte de la incomprensión del subsistema puntuario procede de pretender compararlo con los recursos prosódicos de la lengua oral. Esto mismo pareciera desprenderse de lo planteado por Hall (Cassany, 1999): “quizá la relación entre puntuación y entonación no debiera ser objeto de enseñanza en las escuelas, si los mismos especialistas no se ponen de acuerdo” (p. 34). Ferreira (*Ibidem*), afirma: que “la puntuación es parte de lo que se escribe, no de lo que se dice” (p. 37).

De lo anteriormente expuesto es fácil deducir que es mucho lo que falta por explorar sobre este tópico en estudio; que hay muchos vacíos no sólo en su sistematización, sino también en el uso. Esto lleva a interrogantes como las siguientes: ¿qué rige realmente el uso de los signos de puntuación?, ¿qué factores determinan el uso de uno u otro signo en los respectivos contextos en los cuales tienen lugar?.

Se sabe que algunas reglas funcionan, pero es evidente que no hay una clara conceptualización y sistematización de las categorías utilizadas como base de distinción para el uso adecuado de tales recursos lingüísticos.

Tratamiento de los signos de puntuación en la Escuela Básica venezolana: I y II Etapas

Guiada por la idea de que la ortografía es un fenómeno puramente normativo y que los problemas en este sentido se resuelven repitiendo modelos correctos, la escuela parece haber pasado una buena parte de su tiempo memorizando reglas sobre el uso de los diferentes signos de puntuación aquí considerados y que sobre estos todo está dicho.

Una retrospectiva de lo que ha venido siendo la enseñanza al respecto, muestra a claras, en primer lugar, que se sigue manteniendo la concepción de que el uso de tales recursos, a nivel de la escritura, está asociado a la entonación (esto además lo revela, como se verá más adelante, el tipo de prácticas seguidas en el aula). En segundo lugar, que la enseñanza de tal tema sigue estando centrada en su uso para hacer pausas cuya duración en el tiempo difiere según el tipo de signos, siendo menor este tiempo en el caso de la coma (,) y mayor, para el punto (.). Igualmente es posible deducir, de acuerdo con revisión bibliográfica realizada de documentos utilizados en el área de lengua para los niveles acá considerados, que se sigue insistiendo en el hecho de que cada uno de estos puntemas (en terminología de Chela-Flores) tiene usos específicos recogidos en una variedad de reglas que dejan de lado no sólo el significado del texto, sino además la posibilidad de que en un mismo contexto pueda ser usados más de un signo (Superposición).

Fundamentos programáticos del área de lengua en los niveles señalados

En el marco de las últimas transformaciones suscitadas en el sistema educativo venezolano, el lenguaje aparece como un eje transversal de importancia fundamental en este contexto educativo, en el cual -como se señala en Documentos Básicos del Currículo Nacional (1998)-, para el nivel de Educación Básica “se observan deficiencias alarmantes en el uso del lenguaje”. Para su tratamiento en el aula se proponen orientaciones que parten de un enfoque comunicacional funcional que exige reestablecer la variedad de usos verbales y no verbales en situaciones concretas de comunicación, entre los cuales destacan: “intercambiar ideas, expresar puntos de vista, transmitir mensajes; inventar mundos posibles, a través de la palabra oral o escrita y otros” (p. 7).

La lengua se concibe no sólo como un sistema abstracto, sino también “como instrumento de comunicación que se usa para dialogar, investigar, informarse, escribir a familiares y amigos, contar un cuento” (*op. cit.*, p. 16). Específicamente en relación con el Programa de estudio para la I Etapa (1º, 2º y 3º), se encuentra organizado en cuatro bloques de contenidos, en correspondencia con los objetivos generales establecidos para el área en ese nivel. Son ellos los siguientes: 1) *El intercambio oral*, 2) *¡A leer y escribir!*, 3) *Reflexiones sobre la lengua*, y d) *Literatura: el mundo de la imaginación*.

Los signos de puntuación en esta etapa (I) se consideran específicamente en el bloque 2. Se presentan como aspectos formales de la lengua escrita, conjuntamente con otros elementos como forma de las letras, uso de mayúsculas y minúsculas. Se aspira a que el estudiante en este nivel, haga uso de ellos en el marco de su producción textual, en consonancia con el desarrollo de la competencia comunicativa (propósito de la Enseñanza de la Lengua).

Toda esta realidad resulta muy sugerente, en primer lugar, del tratamiento dado en esta etapa considerada, a la enseñanza de los elementos del citado subsistema puntuario: la consideración de éstos como elementos normativos y convencionales, resulta por demás elocuente. En segundo lugar (si de normas se trata), no parecen quedar dudas del enfoque que subyace a los planteamientos contenidos en el Programa de Educación Básica para el Área de Lengua.

En el cuadro 1 se presenta cómo los contenidos conceptuales y procedimentales vinculados con el tópico de estudio, se corresponden por grado de la manera como seguidamente se señala:

Cuadro 1
Contenidos conceptuales y procedimentales (I Etapa)

GRADO	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
1er. Grado.	Aspectos formales de la lengua escrita: forma de las letras, uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación, presentación, sangría, margen ...	Producción de textos narrativos y epistolares, con atención a los aspectos formales de la lengua escrita.
2do. Grado.	Aspectos formales de la lengua escrita: forma de las letras, uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación, presentación, sangría, margen.	Redacción de párrafos breves formados por oraciones sencillas con atención a los aspectos formales de la lengua.
3er. Grado.	Aspectos formales de la lengua escrita: forma de las letras, uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación, presentación, sangría, margen ...	Redacción de textos formados por párrafos sueltos con atención a los aspectos formales de la lengua escrita.

Para la segunda etapa, el programa de Lengua se organiza en seis bloques de contenidos de acuerdo con los objetivos generales del área, a saber: *a) Interacción comunicativa oral, b) Interacción comunicativa escrita. c) Información e investigación, d) Reflexiones sobre la lengua, e) Literatura: el mundo de la imaginación, f) Comunicación, individuo y sociedad.*

En cuanto al contenido aquí revisado, tal como se muestra en el cuadro 2, aparece ubicado, al igual que en la I etapa, en cada uno de los bloques antes mencionados, junto con otros temas, como aspectos formales de la escritura.

Cuadro 2
Contenidos Conceptuales y procedimentales (II etapa)

GRADO	BLOQUE	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
4to.	Interacción comunicativa escrita	Aspectos formales de la lengua escrita: legibilidad, pulcritud, presentación, sangría, margen, ortografía, uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación.	Presentación de los trabajos escritos atendiendo a los aspectos formales de la lengua escrita: orden, limpieza, legibilidad, sangría, margen, uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación, ortografía.
	Reflexiones Sobre la lengua	Signos de Puntuación	-Utilización adecuada de los signos de puntuación: coma, punto y seguido, punto y aparte, dos puntos, exclamación, interrogación, paréntesis. -Evaluación del uso de signos de puntuación en textos sencillos producidos por los alumnos.
5to.	Interacción Comunicativa Escrita	Aspectos formales de la lengua escrita: legibilidad, pulcritud, presentación, sangría, margen ortografía, uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación.	-Presentación de los trabajos escritos atendiendo a los aspectos formales de la lengua escrita: orden, limpieza, legibilidad, sangría y margen.
	Reflexiones Sobre la lengua	Signos de puntuación	-Utilización adecuada de los signos de puntuación: coma, punto y seguido, punto y aparte, dos puntos, exclamación, interrogación, paréntesis. -Evaluación del uso de signos de puntuación en textos sencillos producidos por los alumnos.

Cuadro 2
Contenidos Conceptuales y procedimentales (II etapa). (Cont).

6to.	Interacción Comunicativa Escrita.	Aspectos formales de la lengua escrita: legibilidad, pulcritud, presentación, sangría, margen, ortografía, uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación.	-Presentación de los trabajos escritos atendiendo a los aspectos formales de la lengua escrita: orden, limpieza, legibilidad, sangría, margen, uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación, ortografía.
	Reflexiones Sobre la lengua	Signos de Puntuación	-Reconocimiento de la relación de correspondencia entre pausa, signo de puntuación y sentido, en diversos tipos de textos -Utilización adecuada de los signos de puntuación. Utilización de los signos de puntuación en expresiones intercaladas (coma, guiones, paréntesis). -Utilización de los guiones en el diálogo para señalar los cambios de turnos en la conversación. -Utilización de las comillas cuando se hace una cita textual.

Fuente: Currículo Básico Nacional (1998)

Obsérvese además que, como acciones específicas para la enseñanza de dicho tema, dentro de los contenidos procedimentales, se incluyen tanto acciones a ser desarrolladas por los estudiantes, como las que deben ser desarrolladas por los docentes. Obsérvese a continuación:

- Utilización adecuada de los signos de puntuación: coma, punto y seguido, punto y aparte, dos puntos, exclamación, interrogación, paréntesis.
- Evaluación del uso de signos de puntuación en textos sencillos producidos por los alumnos.

Metodología

Tipo de estudio

El estudio se correspondió con un trabajo exploratorio, descriptivo, el cual, desarrollado a través de un diseño de campo expostfacto, permitió, en concordancia con lo planteado por Álvarez (2004) para investigaciones de esta naturaleza, examinar el tema de investigación para estudiarlo desde la perspectiva deseada (en función del uso real), y poder luego explicar las características que presenta el tópico estudiado en el contexto seleccionado, a nivel de la enseñanza en el aula.

Población y muestra

Población

La población objeto de estudio estuvo constituida por todos los docentes que se desempeñan de 1ro. a 6to. grado (I y II etapa de Educación Básica), en escuelas públicas y privadas de la localidad de El Tigre (Venezuela).

Muestra

Estuvo integrada por un total de 70 docentes que se desempeñan en la 1ra. y 2da. Etapa de la Escuela Básica venezolana, en diferentes instituciones de la localidad, a los cuales se les aplicó un instrumento diseñado por la investigadora sobre la base de aspectos teóricos, y metodológicos de la puntuación.

Tomando en cuenta el diseño y los objetivos del estudio, se decidió trabajar con muestras no probabilística o dirigidas en ambos casos. Este tipo de muestras tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2000) “supone un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario” (p. 226). Sin embargo, se consideró que podían ser válidas, en función de que para el desarrollo del presente estudio más que el volumen de sujetos, interesaba que tuvieran las características especificadas en el problema. En nuestro caso

particular, se requería que los docentes se desempeñaran en el aula, en el nivel de Escuela Básica en las etapas antes señaladas (para mayor información sobre los instrumentos aplicados, véanse en Anexos, el modelo de instrumento aplicado, y el total de instituciones escolares en las cuales el mismo fue aplicado).

Análisis e interpretación de los datos

Sección I. Del instrumento

Cuadro 3
Planteamientos teóricos en torno a la puntuación

SECCCIÓN I / It- mes.	Acuerdo		Desacuerdo		No resp	
	T	%	T	%	T	%
1: El tratamiento de la puntuación en el aula refleja la calidad didáctica de la enseñanza de la composición.	59	84,28	02	2,85	09	12,85
2: Las normas referidas a la puntuación son flexibles: En muchos casos existe un margen de permisividad que hace posible optar entre dos o más signos.	35	50	12	17,14	23	32,85
3. Casi nadie sabe puntuar.	38	54.	04	5,71	27	38,57
4. Un mismo texto puede ser puntuado de manera diferente por dos personas.	50	50	03	4,28	17	24,28
5. La puntuación desempeña un papel relevante tanto en la producción y comprensión textual como en la alfabetización.	60	85,71	02	2,85	08	11,42

T= total.

Del análisis del cuadro anterior se deduce que:

- El hecho de que 59 de los docentes, es decir el 84,28%, respondieran en forma afirmativa al primer ítem, pone en evidencia la importancia que éstos asignan a la puntuación en el aula como elemento clave para enseñar a producir textos de calidad.
- El 50% de los docentes reconoce la flexibilidad de las normas de puntuación. Sin embargo, llama la atención que del restante porcentaje (23 de ellos), esté completamente en desacuerdo con tal posibilidad. Ello pudiese ratificar lo que ha venido siendo planteado en relación con la enseñanza de tal aspecto a través de reglas normativas.
- Igualmente significativo es el hecho de que 12 de los docentes (el 17.14%) guardara silencio ante una pregunta que como ésta, pudiese resultar determinante para conocer el enfoque asumido en la enseñanza de tal aspecto. Pensar en la posibilidad de la flexibilidad de las normas pudiese dejar abierta la posibilidad de un menor dogmatismo en la enseñanza de tal aspecto y, en consecuencia, de una mayor “libertad” en el uso de los referidos recursos.
- Más de la mitad de los docentes, el 54%, señala estar de acuerdo con el planteamiento de que nadie sabe puntuar. Afirmación que -citando a Polo- introduce Cassany (1999), mientras que 27 expresan lo contrario. Esto pudiese corresponderse con las dos posiciones que se mantienen en el debate respecto a la dificultad o no que encierra el proceso de puntuar.
- Un porcentaje bastante considerable de docentes, (50%), parece manejar lo que ha sido señalado antes como la posibilidad de superposición de los signos.
- El mayor número de respuestas afirmativas se produce precisamente al hacerse referencia a la consideración por parte de los docentes del papel fundamental que tiene la puntuación tanto para la producción como para la comprensión textual.

Sección II. Del instrumento

Cuadro 4
Prácticas didácticas seguidas para la enseñanza de la puntuación

SECCCIÓN I / Ítemes.	SECCCIÓN I / Ítemes.		SECCCIÓN I / Ítemes.		SECCCIÓN I / Ítemes.	
T	T	T	T	T	T	T
1: Lectura en voz alta de textos escritos, con énfasis en la entonación o expresión de los signos de puntuación.	69	98,58	00	00	01	1,43
2: Puntuación de Textos Desnudos.	46	65,72	16	22,86	08	11,43
3: Enseñanza de las reglas normativas de los diferentes signos de puntuación, de acuerdo con las funciones gramaticales de los mismos.	67	95,72	02	2,86	01	1,43
4: Integración del uso de los signos de puntuación a las tareas de comprensión de lectura y expresión escrita.	64	91,43	05	7,15	01	1,43
5: Construcción de explicaciones por parte de los alumnos sobre los usos de los signos de puntuación, a medida que ellos tienen experiencias reales de comprensión de lectura y expresión escrita.	53	75,2	13	18,58	04	5,72

Las respuestas dadas por los informantes a esta parte del instrumento no parecen dejar dudas en relación con lo que hasta ahora se ha venido concibiendo en la escuela como las prácticas comunes para guiar la enseñanza del aspecto aquí estudiado. Nótese en el cuadro

anterior que, con excepción de un docente, el cual no manifestó respuesta alguna, todos admiten enseñar la puntuación a través de la lectura en voz alta de textos escritos, enfatizando la entonación de dichos signos.

Esto pudiera estar señalando que la puntuación aún se sigue presentando como la equivalencia escrita de la entonación, práctica ésta que lejos de ayudar a superar las dificultades que pudieran tener los estudiantes, se cree que podría inducirlos al error, entre otras cosas, porque no todos los signos tienen en nuestra lengua correlación tonal. Del análisis del cuadro se desprende:

- Un significativo porcentaje de docentes, el 65.72%, reconoce la práctica de puntuar textos desnudos como un ejercicio común utilizado por ellos para la enseñanza de la puntuación, mientras que sólo 16 de ellos (22.86%) se expresó en desacuerdo con dicha práctica, y el porcentaje restante no se pronunció al respecto.
- En relación con la pregunta Nro. 3 de esta sección, el hecho de que un 95.72% del total de docentes encuestados reconocieran como de su uso común la enseñanza de la puntuación a través de reglas normativas de los diferentes signos de puntuación, es por demás revelador de la forma como se maneja en clases la enseñanza de este aspecto reconocido por todos ellos como de gran importancia para la comprensión y producción textual. Evidencia, además, el seguimiento de una orientación netamente prescriptiva para su enseñanza, con atención a normas y consejos para escribir correctamente.
- Al igual que para la pregunta anterior, resulta sumamente significativo que casi la totalidad de los docentes que participaron en el llenado del instrumento elaborado, (64 de ellos), luego de haber admitido guiar la enseñanza de tal aspecto a través de las prácticas tradicionales ya señaladas, reconocieran ahora -a través de sus afirmaciones al respecto- utilizar esta novedosa práctica para la enseñanza de los signos de puntuación. Sin embargo, y aún cuando no se profundizará en este aspecto, es importante destacar que tal actividad debería ser revisada.

Sección III. Del instrumento

Cuadro 5
Signos que componen el subsistema puntuario

Nro.	SIGNO SEÑALADO	Nro. DE DOCENTES QUE ASÍ LO RECONOCEN	
		TOTAL	%
	(,)	62	88,57%
	(;)	54	77,14%
	(.)	42	60%
	(.y seg.)	38	54,28%
	(.y apart)	42	60%
	(. Final)	09	12,85%
	(...)	36	51,43%
	(:)	42	60%
	(¡)	32	45,72%
	(¿)	33	47,15%
	(Diéresis)	34	48,58%
	(“ ”)	19	27,15%
	(-)	11	15,62% ⁹
	(_)	03	4,29%
	/ /	02	2,86%
	[]	01	1,43%
	{ }	02	2,86%
	()	19	27,15%
	(Sangría)	01	1,43%
	Acento	7*	10%

6 Docentes se refirieron a acento ortográfico; y uno, al acento prosódico

El análisis del primer cuadro de esta sección permite hacer las inferencias que seguidamente se mencionan:

- El número de unidades gráficas que integran el subsistema puntuario varía de acuerdo con la percepción de los docentes. Para éstos, y como puede verse hay elementos comunes como la coma (,), el punto y coma (;) el punto (.), el punto y aparte (.) los cuales resultan señalados por un buen porcentaje de los docentes encuestados. Sin embargo el hecho de que aparezcan también unidades como los corchetes [], las barras / /, la raya (-), hasta el acento (´), señaladas por una mínima parte de ellos mismos parece corresponderse evidentemente con una falta de acuerdo entre las unidades del sistema. Situación ésta

a la cual ya se hizo referencia, y que además se reconocía como un posible foco de problemas tanto para alumnos, como para docentes, lingüistas y todos aquellos que se planteen su estudio y enseñanza en el aula.

- Parece no haber distinción entre los usos de los signos. Se señalan indistintamente los de interrogación y admiración con los del tipo de los guiones corchetes y rayas, y con los considerados, de acuerdo con Cassany (1999), como los “organizadores del discurso a nivel macro y micro: punto, punto y aparte, punto final; coma, punto y coma y dos puntos” (p. 31).
- La consideración del punto de manera heterogénea por la totalidad de los participantes en la investigación parece igualmente sugerir cierta dificultad para determinar si realmente es considerado por el informante como un único signo, o si son tres de acuerdo con las respuestas analizadas (punto y seguido; punto y aparte, y punto final).

Cuadro 6
Manejo de los signos de puntuación, previo a los conocimientos impartidos en el aula

GRADO	MANEJO DE LOS SIGNOS				SIGNOS MANEJADOS	TOTAL DE DOCENTES
	R.A	%	R.N	%		
1ro.	1	1,43	11	15,62	1 la coma y el punto.	12
2ro.	2	2,86	07	10%	1 el punto y aparte. 1 el punto y seguido y la coma.	09
3ro.	3	4,28	07	10%	2 el punto y la coma, 1 la coma y el punto y aparte.	10
4ro.	07	10	02	2,86	1 el punto, la coma y los signos de interrogación.	9
5ro.	03	4,29	08	11,43	1 el punto. 1 el acento. 1 la coma y el punto y aparte.	11
6ro.	5	7,15	3	4,29	1 el punto y seguido y la coma. 2 la coma, el punto y seguido, y el punto y aparte. 1 los dos puntos (:) 1 el punto, la coma, y los signos de admiración y de interrogación.	

R.A= Respuestas afirm. ; RN = Resp.negat.

TOTAL DE DOCENTES:

* 2 no respondieron; 5 respuestas no consideradas correctas; 4 no son docentes de aula. (11 en total).

De los datos reportados por los informantes en relación con ítem N° 2 de esta sección es posible deducir lo siguiente:

- Pareciera quedar clara la existencia de cierta correspondencia entre los resultados aquí expresados, los observados en las muestras de escritura revisadas, y las informaciones teóricas que, respecto a la posibilidad de adquisición tardía de los signos de puntuación, se expusieron anteriormente. Al respecto, nótese que específicamente a nivel de la I Etapa (1°, 2° y 3° grado), se produce un escaso uso de los signos de puntuación por parte de los estudiantes antes de que tales conocimientos sean formalmente impartidos en clases. Pero es a nivel de primer grado donde tales usos resultan más esporádicos: sólo uno (1) de los once (11) docentes que se desempeñan en este grado admitió tal posibilidad.
- Igualmente notorio resulta ser el hecho de que ya precisamente a partir de 4° grado podrían empezar a regularse los usos de la puntuación en los estudiantes. Aspecto éste que aún en el último grado de la segunda Etapa (6° grado), probablemente no llegaría a estabilizarse, tal como se deduce del hecho de que tres (3) de los docentes que se desempeñan en este grado, admiten no haberlos observado en los estudiantes antes de ellos haber impartido los conocimientos respectivos de acuerdo a los contenidos programáticos que rigen para tales grados.
- Todo esto pareciera, por una parte, reforzar la tesis sobre adquisición tardía señalada por Teberosky (1992), según la cual la puntuación convencional es una adquisición tardía en la evolución de la escritura del lenguaje. Igualmente su punto de vista, respecto a que algunos de dichos signos son más prontamente usados de forma convencional por los niños. Entre estos últimos, se refiere a la mayúscula y el punto de la frase, la coma, los puntos de admiración y de interrogación, los dos puntos, el guión, los paréntesis y las comillas.

Por otra parte, podría estar indicando, además de un notable grado de complejidad del tópico en cuestión, una muy poca interacción de los estudiantes con materiales escritos tanto desde su perspectiva de lector, como de la de autor de algunas producciones en el aula. De allí que

pudiera señalarse que, ante lo que se presume como un escaso contacto con los textos (su interpretación y producción), no se haya dado la necesidad de aplicar ni siquiera los usos convencionales.

Cuadro 7

Signo primero en adquirirse.

(En este momento del análisis la presentación se hará en dos grupos: cuadros 7.a y 7.b: 7.a. (sólo un signo) 7.b. (un signo combinado con otro)

Item:	¿Cuál de los signos de puntuación se adquiere primero?		Item:	¿Cuál de los signos de puntuación se adquiere primero?	
SIGNO	Nro. DE DOC. QUE DIERON RESP. AFIRM.	%	SIGNO	Nro. DE DOC. QUE DIERON RESP. AFIRM.	%
(,)	12	17,15	(,) - (,)	10	14,29
(;)	2	2,86	(,) (y ap).	2	2,86
(.)	21	30%	(,) (y seg).		
(. y ap.)	21	30%	(.) (y ap).	2	2,86
(y seg.)	1	1,43	(.) (y seg).		
(. y fin.)	1	1,43	(,) (fin)	2	2,86
(~)*	2	2,86			
SIN RESP.	2	2,86			

* 1 informante señaló específicamente el acento ortográfico.

Como se deduce del cuadro 6a, en opinión de los docentes, el primer signo en adquirirse resultó ser el punto, luego la coma. Este resultado refuerza el planteamiento hecho por Ferreira (1996), citada por Cassany (*op. cit.*), respecto a que “la adquisición se desarrolla en estadios sucesivos que suman signos paso a paso:

- 1º estadio: punto,
- 2º estadio: el punto + la coma,
- 3º estadio: el punto + la coma+ la raya;
- Etc. ” (p. 43).

Cuadro 8
Otras actividades desarrolladas en el aula por los docentes para la enseñanza de la puntuación

Ítem: Además de las actividades ya señaladas para la enseñanza de la puntuación, ¿cuál otra actividad para la enseñanza de este contenido desarrolla usted en el aula con sus alumnos?	N° DE DOCENTES QUE LA SEÑALARON			
	COMO ACTIV. ÚNICA	%	JUNTO CON OTRAS	%
1.- Lectura (cuentos, libros, y otros)	20	28,58	4	5,72
2.- Dibujos (Caricaturas de los signos de puntuac).	1	2	-	-
3.- Escritura (párrafos, textos, composiciones, etc)	14	1,43	5	7,15
4.- Localización de los signos en párrafos.*	1	1,43	-	-
5.- Identificación de signos en lecturas.*	1	1,43	-	-
6.- Lectura enfática	1	1,43	-	-
7.- Copias.	1	1,43	1	1,43
8.- Lista de palabras para colocar signos.*	2	2,86	-	-
9.- Dictados.	5	7,15	1	1,43
10.-Lectura y escritura de textos con variación en la puntuación.	1	1,43	-	-
11.-Ejercicios lúdicos (juegos didácticos).	2	2,86	-	-
12.-Separación de palabras.*	1	1,43	-	-
13.-Formación de Oraciones Interrog. y Exclam.	2	2,86	-	-
14.-Ejercicios con textos largos y cortos para colocar puntuación	1	1,43	-	-
15.-Uso de Mayúsculas y Minúsculas*	1	1,43	-	-
16.- Ejercicios con textos de puntuación incorrecta para ser corregidos por los alumnos.	4	5,72	-	-
17.-Pronunciación de las palabras* (Énfasis en la pronunciación)	2	2,86	-	-
18.-Ejemplos.	1	1,43	-	-
19.-Ejercicios en el pizarrón.	1	1,43	-	-
20.-Sin Respuestas	11	15,72	-	-

De acuerdo con la lectura de los datos contenidos en el cuadro anterior, se deduce lo siguiente:

- La existencia de una multitud de prácticas de aula para guiar la enseñanza del aspecto aquí estudiado, las cuales parecieran haberse señalado allí sin cuidado alguno. Esta situación que pudiese estar indicando profundas debilidades en los docentes respecto al dominio de la puntuación. En consecuencia, posiblemente también una dirección errada en el tratamiento dado al mismo en la escuela.

- La lectura y la escritura aparecen consideradas por un escaso número de docentes como las actividades más expeditas para la enseñanza de la puntuación. Respecto a esto, y tomando en cuenta que ambas prácticas han sido señaladas por diversos autores (Campos, 1992; Cassany, Luna y Sanz, 1994, entre otros) como de fundamental importancia para el dominio completo de la ortografía, los resultados evidenciados con respecto al uso de los signos de puntuación parecieran ser realmente representativos de la poca atención prestada a tales actividades.

Cuadro 9
Confrontación de dudas en torno a la puntuación de un texto, y forma cómo resuelven las dudas e inseguridades para puntuar.

9a.

Ítem: ¿Alguna vez ha tenido dudas sobre dónde puntuar, y con qué signo?				¿Con qué frecuencia?									
SI	%	NO	%	A Menudo		Algunas veces		Muy Esporadicam.		Nunca		Sin resp.	
				T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
68	97,15	02	2,86	—	—	44	62,86	19	27,15	—	—	05	7,15

9b.

Ítem: ¿Cómo ha resuelto tales situaciones?	NÚMERO DE DOCENTES QUE UTILIZAN TALES ALTERNATIVAS	
	Total	%
1.-Relectura del texto, tratando de darle sentido.	1	1,43
2.- Relectura del Texto.	8	11,43
3.- Recurrir al Diccionario.	15	21,43
4.-Preguntas a compañeros que tengan competencias al respecto.	16	22,86
5.-Búsqueda de normas para puntuar.	2	2,86
6.-Búsqueda de la entonación.	1	1,43
7.-Consulta de textos donde salga el tema.	7	10
8.- Lecturas detalladas.	2	2,86
9.-Realización de lecturas.	2	2,86
10.-Recurrir a las Reglas de Oro de la Ortografía.	1	1,43
11.- Pronunciación en voz alta.	2	2,86
12.-Por la ubicación de la palabra en el contexto.	2	2,86
13.-Consultas a Manuales sobre estos signos	2	2,86
14.-Consultas a Profesores de la asignatura.	1	1,43
15.- Escritura frecuente.	1	1,43

El análisis de los cuadros anteriores sugiere lo siguiente:

- Las inseguridades y las dudas sobre dónde puntuar en determinados momentos son compartidas también por los docentes.
- Este resultado coincide en principio con lo planteado por Polo (1990) en relación con el hecho de que “a todos se nos ha enseñado una ortografía de la puntuación depauperada, casi mecánica, una práctica rutinaria que nos permite afirmar, creo que sin (mucho) exageración, que casi nadie sabe puntuar” (p. 14). E igualmente el criterio de Cassany (op. cit.), que seguidamente se expone:

...el caso es que muy pocos recibieron instrucción específica sobre cómo puntuar, que al escribir nos asaltan a menudo las inseguridades y las dudas sobre dónde puntuar y con qué signo, y que, cuando entramos en el aula, nos sentimos confundidos, a medio camino entre el convencimiento de la importancia de enseñar a puntuar a nuestro alumnos y la falta de orientaciones para hacerlo (p. 23).

Para resolver las dudas generadas en cuanto a la puntuación, los docentes parecieran contar con una serie de recursos que irían desde la relectura del texto hasta la escritura frecuente. Sin embargo, toda esta serie de posibilidades señaladas por ellos en los casos en que las dudas se hacen presentes, no siempre parecieran estar en consonancia con lo que realmente podría hacerse ante una situación de esta índole. Ejemplo de esto lo constituye el hecho de que 15 de los docentes señalaran que cuando se les presentan dudas al respecto consultan al diccionario.

De la misma forma, podría resultar también errado, el acudir al contexto en el cual se registra la palabra para intentar resolver situaciones de esta índole (acción señalada por dos de los docentes).

Conclusiones

- De acuerdo con las respuestas dadas por los docentes en el instrumento aplicado, la orientación metodológica seguida para la enseñanza de la puntuación parece corresponderse con criterios

tradicionales, prescriptivos, que permiten -en primer lugar- continuar vinculando tal aspecto a la entonación. Y en segundo lugar, fundamentar su enseñanza en el aprendizaje memorístico de un conjunto de reglas que, muy pocas veces aceptan o rechazan un signo de puntuación.

- Los usos más observados parecen ser los que se corresponden con lo que la norma señala al respecto.
- En la actualidad, los docentes siguen concibiendo el subsistema puntuario como un corpus de reglas normativas que el alumnado debe seguir para escribir correctamente.
- La enseñanza de la puntuación se realiza al margen de lo que pudiera significar el hecho de que tal aspecto no fuera de adquisición temprana y, en consecuencia, los niños no tuviesen la madurez necesaria para poder aprehender el uso de tales recursos.
- Efectivamente, el uso de dichos signos tiende a ser progresivo; a irse consolidando en los aprendices a través de su paso por los diferentes niveles del sistema educativo. Empiezan con el punto, la coma, y pudieran haber avanzado en algunos otros usos ya al final de la escuela primaria.
- El uso de algunos signos pareciera presentar un nivel tal de complejidad que, aún en los últimos grados de la II Etapa de las aquí consideradas, parecieran no alcanzar a dominar. Un caso de esto podría representarlo la adquisición de los dos puntos, cuyo uso -como se deduce de las muestras de escritura analizadas- pudiera no estar aún consolidado.

Referencias

- Álvarez, G. (2004). *Sobre relación ente variables. Taller introductorio básico para el proceso de elaboración de Trabajos de Grado a nivel de Maestría*. Caracas: UPEL- IMPM.
- Campos, E. (1992). La enseñanza de la lengua en Educación superior. Una visión personal. *Clave*, 2.
- Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, 58, 21-53.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. (4a. ed.). Barcelona, España: Graó.

- Carrera, L., Vásquez Tortolero, M. y Díaz, M. E. (1999). *Técnicas de redacción e investigación documental. Textos, ejercicios y compilaciones*. Caracas: UCAB.
- Chela-Flores, G. (1999). Profundización inercial del sistema escriturario: ortografía y fonología del Español de Venezuela. *Postgrado, Lectura y Escritura*, 40-41.
- Hernández S., Fernández, C. y Baptista, P. (2000). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Linares Rivas, A. (1992). *La puntuación en español*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Mallart, J. (1998). *Puntuación ortográfica*. [Documento en línea]. Disponible:
<http://personales.mundivia.es/jmallart/gramatic/puntua1.htm>
[Consulta: 2004, Marzo, 19]
- Márquez, A. (1999). La puntuación. En M. Carrera., M. Vásquez y M. E. Díaz (Coords.), *Técnicas de redacción e investigación documental*. Caracas: UCAB.
- Ministerio de Educación. (1998). *Currículo Básico Nacional*. Caracas: Autor.
- Muñoz de Pimentel, M. (1998). Dónde colocar el acento en el problema de la Acentuación. *Clave*, 7, 9-34.
- Polo, J. (1990). Sistemas de puntuación y tradición literaria. En *Manifiesto ortográfico de la Lengua Española* (pp. 49-65). Madrid: Visor.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, España: ICE-HORSORI.

ANEXOS:

a) Instrumento aplicado

SECCIÓN I

Planteamientos Teóricos en torno a la puntuación.

A continuación se presentan una serie de planteamientos en torno a los signos de puntuación. Léalos detenidamente, y marque luego en el espacio correspondiente si está de acuerdo o en desacuerdo con el contenido de cada uno de ellos.

SECCION I / Items.
1: El tratamiento de la puntuación en el aula refleja la calidad didáctica de la enseñanza de la composición.
2: Las normas referidas a la puntuación son flexibles: En muchos casos existe un margen de permisividad que hace posible optar entre dos o más signos.
3: Casi nadie sabe puntuar.
4: Un mismo texto puede ser puntuado de manera diferente por dos personas.
5: La puntuación desempeña un papel relevante tanto en la producción y comprensión textual como en la alfabetización.

SECCIÓN II

Prácticas Didácticas seguidas para la enseñanza de la puntuación

SECCION I / Items.
1: Lectura en voz alta de textos escritos, con énfasis en la entonación o expresión de los signos de puntuación.
2: Puntuación de Textos Desnudos.
3: Enseñanza de las reglas normativas de los diferentes signos de puntuación, de acuerdo con las funciones gramaticales de los mismos.
4: Integración del uso de los signos de puntuación a las tareas de comprensión de lectura y expresión escrita.
5: Construcción de explicaciones por parte de los alumnos sobre los usos de los signos de puntuación, a medida que ellos tienen experiencias reales de comprensión de lectura y expresión escrita.

SECCIÓN III

Desarrollo de Aspectos Específicos sobre la puntuación.

1: Señale los elementos que componen el sistema de puntuación.
2: En el nivel de enseñanza en el cual usted se desempeña, ha observado que los alumnos manejan los signos de puntuación antes de que usted les imparta los conocimientos respectivos. (De ser afirmativa su respuesta, indique cuál o cuáles).
3:A su juicio, cuál de los signos de puntuación se adquiere primero.
4:Además de las actividades señaladas en la sección anterior para la enseñanza de los signos de puntuación, ¿cuál otra actividad para la enseñanza de este contenido desarrolla usted en el aula con sus alumnos?.
5:¿Alguna vez lo(la) han asaltado inseguridades y dudas sobre dónde puntuar y con qué signo?. En caso de ser afirmativa su respuesta, indique con qué frecuencia (A MENUDO, ALGUNAS VECES, MUY ESPORÁDICAMENTE), y cómo ha resuelto tales situaciones.

a) Instrumentos aplicados, por Instituciones Escolares

INSTITUCIÓN	Nro. DE INSTRUM. APLICADOS
-Unidad Educativa Privada “ José Rafael Pocaterra” *	6
-Unidad Educativa Privada “ Moral y Luces”	6
-Unidad Educativa “Fe y Alegría”	16
-Unidad Educativa “Santeliz Peña”.	16
-Unidad Educativa “Juan Hernández Parés.	16
-Unidad Educativa “Estado Trujillo”	1
-Unidad Educativa “José María Vargas”.	2
-Unidad Educativa “Padre Velo”.	2
-Unidad Educativa “ Santa Clara”	1
-Unidad Educativa “12 de marzo”	3
-Núcleo Escolar Rural “San José”	1

TOTAL: 70

* Aplicadas por la Investigadora.