

## LA RESPONSABILIDAD DEL PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA DE LA PUNTUACIÓN

Jorge Roselló-Verdeguer  
Universitat de València

**Resumen:** El conocimiento del sistema de la puntuación es fundamental para dominar la expresión escrita. Los profesores son un elemento clave en la enseñanza de los signos, puesto que ellos actúan como orientadores y proporcionan la mayor parte de la información que reciben los alumnos. En este artículo se abordan diversos estudios que muestran cuál es el conocimiento que los docentes tienen de la puntuación y las dificultades más importantes con las que se encuentran en su práctica diaria. Del mismo modo, también reseñamos algunas investigaciones sobre puntuación alejadas del punto de vista normativo y centradas en aspectos psicolingüísticos, en donde se trata de ver cómo aprenden los niños a puntuar y de qué manera los adultos pueden llegar a utilizar mejor los signos.

**Palabras clave:** escritura, signos de puntuación, profesores, enseñanza.

**Abstract:** Proper usage of punctuation marks is fundamental for good writing. Teachers are a key factor in the learning process of students' command of punctuation marks as they are the major source of information for learners. This article offers various studies which show the teachers' command of the usage of punctuation marks and the most important difficulties they encounter in their teaching experience. Similarly, we review also some research that are far from the normative point of view and focus on psycholinguistic aspects in which it is to see how children learn to score and how adults can get better use of signs.

**Key words:** writing, punctuation marks, teaching.

### 1. INTRODUCCIÓN

En líneas generales, podemos decir que la puntuación es un sistema de signos gráficos cuya función principal consiste en distribuir la información en el texto. Así, la última edición de la *Ortografía* académica señala que los signos de puntuación “son los signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar su comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter especial de determinados fragmentos” (*Ortografía*, 2010:281).

Este complejo sistema de signos crea no pocas dificultades a la hora de escribir, ya que —al contrario de lo que ocurre con la ortografía de las letras— no se rige por las mismas normas precisas que, por ejemplo, nos obligan a escribir con *b* cualquier palabra que empieza por el elemento compositivo *bio-*. Además, la poca precisión con que a veces se delimita el uso de determinados signos ha llevado a la creencia de que la puntuación es algo libre y dependiente del estilo del escritor, cuando esto no es exactamente así. Que, en algunas ocasiones, colocar o no una coma sea una cuestión estilística, o que para separar dos ideas pueda ser aceptable tanto un punto como un punto y coma, no puede llevarnos a creer que no existan normas para puntuar. Hay comas imprescindibles (las que separan miembros gramaticalmente equivalentes dentro de un mismo enunciado, las que marcan los incisos, las que separan el vocativo del resto de la oración, etc.), sin las cuales sería difícil entender la información que se nos está ofreciendo. Otra cosa distinta es que el escritor quiera dar a su texto un estilo más cohesionado o, por el contrario, más segmentado, en cuyo caso los signos de puntuación desempeñarán un papel fundamental.

Por otra parte, no hay que olvidar que la puntuación ha sido un fenómeno vinculado históricamente a la oralidad, puesto que su utilidad básica en la época antigua, en donde los textos se leían en voz alta, era marcar aquellos lugares en los que el lector tenía que pararse para respirar. Esta función prosódica de la puntuación es señalada explícitamente por muchos autores y también ha sido recogida en anteriores ediciones académicas, si bien la actual *Ortografía* parece desligarse de esa concepción al indicar que «no puede hablarse en rigor de que la puntuación reproduzca las propiedades prosódicas de los enunciados» (*Ortografía*, 2010:287). En cualquier caso, la coexistencia entre oralidad y escritura ha provocado (y sigue provocando) no pocas dudas y confusiones, sobre todo en el ámbito de la enseñanza, donde ambos fenómenos se mezclan sin criterios muy definidos, lo que ocasiona alguna inseguridad a la hora de abordar el problema.

La mayoría de las aproximaciones al tema de la puntuación ha tenido carácter prescriptivo y, como señala Cassany (2000), una voluntad de servicio práctico al usuario del idioma, que busca normas y consejos para escribir con corrección. Mucho menos frecuentes han sido las aproximaciones de tipo didáctico, aquellas que nos dan algún tipo de información sobre cómo se aprende a puntuar o sobre los métodos más eficaces para enseñar el sistema de la puntuación. Nuestro propósito en las páginas que siguen es mostrar brevemente algunos estudios que han abordado al tema, bien relacionando la puntuación con la realización de diversas operaciones cognitivas en la composición de textos, bien realizando experiencias con los alumnos con el fin de observar cómo estos van adquiriendo el sistema.

## 2. EL PROFESORADO ANTE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Son muchos los expertos que se han preguntado cuál es la responsabilidad de los profesores en la enseñanza de los signos. No cabe duda de que los docentes actúan como orientadores y proporcionan la mayor parte de la información que reciben los alumnos. Por tanto, el conocimiento y la concepción que tienen de los signos acaban transmitiéndose necesariamente a los estudiantes.

Leal y Gimaraes (2002) realizaron un estudio en donde investigaban los motivos que llevan a considerar la enseñanza de la puntuación como una tarea difícil. En este sentido, se quería averiguar si los profesores tenían dificultades con la puntuación de los textos y si existía una tendencia a adoptar un estilo oral en la puntuación. En la investigación participaron 160 profesores de Educación Básica del nordeste de Brasil, que escribieron textos de una extensión media de 90 palabras. Pertenecían a dos niveles distintos: el 53,7% tenía formación de lo que allí se conoce como 2.º grau (*Magistério*), mientras que 46,3% tenían una formación superior, por encima del 2.º grau.

Tabla 1. Número de errores normativos en el uso de la coma.

Tipo de error	Nivel de escolarización		
	2.º grado	Por encima de 2.º grado	Total
No cometen errores	25	24	49
1. Error por uso inadecuado			
1.1. Error por el uso de puntuación que separan términos que desde el punto de vista sintáctico se unen directamente (sujeto y predicado, verbo y complemento, nombre y complemento nominal)	21	18	39
1.2. Error por el uso de puntuación separando oraciones subordinadas sustantivas, por la misma razón expuesta en el ítem anterior	16	05	21
2. Error por ausencia de puntuación			
Dentro de la oración			
2.1. Error por ausencia de coma en los incisos (apóstrofes, expresiones de carácter explicativo...)	11	20	31
2.2. Error por ausencia de coma para indicar tematizaciones o cambios de orden	01	00	01
2.3. Error por la ausencia de coma en omisión de palabras, especialmente verbos	01	01	02
2.4. Error por falta de coma entre los términos de una enumeración	03	01	04
Entre oraciones			
2.5. Error por ausencia de coma para separar elementos coordinados (salvo excepciones)	19	11	30
2.6. Error por ausencia de coma para separar oraciones subordinadas adjetivas explicativas	03	00	03
2.7. Error por ausencia de coma para indicar cambio de orden en las oraciones subordinadas	07	03	10

Como se observa en la tabla 1, solo 49 profesores, es decir, el 36%, no comete ningún fallo de puntuación. Los errores más frecuentes se dan en el apartado 1.1 y 1.2, que vienen caracterizados por el uso inadecuado de la coma para separar sujeto y predicado, verbo y complemento, nombre y adjunto nominal, etc. Esto se debe al hecho, ya analizado por muchos lingüistas, de que en muchas ocasiones se realiza una pausa entre esas partes de la oración en la lectura oralizada. De esta forma, las autoras concluyen que la decisión de poner comas en esas partes del texto estaría más determinada por un estilo oral de puntuar que por un estilo gramatical.

Otro tipo de error (2.1) frecuente es aquel en que el autor del texto usa incisos (aposiciones, explicaciones de carácter explicativo, etc.) sin comas (22,8% de los profesores). En este caso, la coma es un recurso que indica que esas expresiones interrumpen el flujo de pensamiento central. Esos signos están funcionando para establecer mayor cohesión textual, e indican que esa secuencia lingüística debe ser retomada después de la interrupción. El uso de la coma sería una ayuda para rescatar el sentido del texto.

De la misma forma, los errores del tipo 2.5 (ausencia de coma para separar elementos coordinados), cometidos por un 22,1% de los profesores, están relacionados con cierta despreocupación en la demarcación de los límites oracionales, que sería una función de organización sintáctica. Las relaciones sintáctico-semánticas imponen a la puntuación la propiedad de delimitar los extremos de las secuencias gráficas: oraciones dentro de párrafos, párrafos dentro de textos, etc.

Pero, en líneas generales, los profesores no tienen muy en cuenta esta función sintáctica de la puntuación y, por tanto, no la consideran un elemento de cohesión textual, de ahí que en las clases se sigan realizando ejercicios en donde se les pide a los alumnos que puntúen frases aisladas, dejando a un lado actividades didácticas tendentes a reflexionar sobre cómo la puntuación puede ser una pista gramatical para mejorar la comprensión del texto o para rescatar los efectos de sentido buscados por el autor.

También en el Reino Unido se preguntó a muchos profesores acerca del papel que desempeña la puntuación en la enseñanza de la escritura, y eso surgió a raíz de la aprobación del *National Curriculum*, en 1991, en donde se establecía que los alumnos de primaria debían escribir textos utilizando oraciones completas, todas o la mayoría de ellas marcadas con mayúscula inicial y punto o interrogación final. Los responsables de la corrección de los escritos se dieron cuenta de que, a pesar de que los niños escribían historias interesantes, con aceptables niveles de caligrafía y ortografía, su nota global bajaba por los errores de puntuación. Así pues, esta pasó a ser un factor determinante en la evaluación final de los escritos.

En parte por estas preocupaciones, se creó *The Punctuation Project*<sup>1</sup> en la *Manchester Metropolitan University*. Se realizaron una serie de encuestas a los profesores para recabar su opinión acerca de las propuestas del *National Curriculum* sobre escritura y puntuación. Las conversaciones se centraron en tres áreas: el uso que los propios profesores realizaban de la puntuación, las respuestas que iban dando a las demandas del *National Curriculum* británico y sus puntos de vista sobre la enseñanza y el aprendizaje de la puntuación. Robinson (1996) recogió en un artículo los puntos de vista que mostraron los profesores sobre este y otros aspectos relevantes de la escritura y llegó a las siguientes conclusiones:

- a. Para muchos maestros, esta era la primera vez que pensaban seriamente acerca de la puntuación. En sus respuestas se mostraba claramente que se enfrentaban a temas bastante desconocidos y que no habían tratado la puntuación en sus clases.
- b. Tenían dificultades en expresar claramente sus ideas y, en ocasiones, algunos aspectos de la puntuación eran difíciles de explicar con precisión. Si se ven con dificultades para expresárselas a un adulto, hay que imaginarse lo difícil que debe de ser explicárselas a un niño.
- c. En muchas ocasiones, sus estrategias para enseñar a puntuar no eran demasiado claras y los ejercicios que ponían en práctica no resultaban muy coherentes.
- d. A veces, las demandas externas (como es el caso del *National Curriculum* británico) difícilmente podían ser cubiertas porque no estaban bien planteadas. No es muy normal que se hable de puntuación a esas edades cuando no hay estudios serios de cómo los niños aprenden a puntuar y en qué condiciones se realiza tal aprendizaje.
- e. Al menos, el *National Curriculum* trajo la puntuación a un primer plano de debate. Es importante tenerlo en cuenta hasta que se encuentren firmes principios en los que basar la enseñanza y la evaluación de este aspecto de la escritura.

Por otra parte, la mayoría de estudios sobre los signos de puntuación han tenido carácter prescriptivo: enseñar a puntuar es, básicamente, mostrar una serie de reglas que deben ser aplicadas en todos los textos. Pero enseñar

<sup>1</sup> Nigel Hall y Anne Robinson dirigen *The Punctuation Project*, que engloba un conjunto de proyectos que todavía siguen en marcha. Estos proyectos examinan diversas cuestiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la puntuación.

puntuación basándose exclusivamente en la normativa no parece que haya tenido buenos resultados, sobre todo en niveles básicos de la enseñanza. Por consiguiente, era necesario abrir nuevos caminos y tener en cuenta otros enfoques menos normativos y más próximos a la psicolingüística. Surgen así trabajos como los de Passerault (1991), que vinculan los signos con la organización y planificación del texto, y nos ayudan a ver las relaciones entre los diversos constituyentes. Este autor observó que el productor del texto realiza una serie de pausas para controlar y revisar el texto, y que estas están relacionadas con la puntuación, sobre todo con la colocación de aquellos signos que establecen una puntuación más fuerte (punto o punto y coma). En lo que concierne a la lectura, los signos de puntuación se utilizan principalmente como instrucciones que permiten establecer las relaciones entre los diferentes elementos de la representación que se va construyendo a través de la lectura.

También resulta innovador el camino abierto por Rocha (1995), centrado en la psicogénesis de la puntuación, que establece interesantes paralelismos entre la trayectoria histórica que siguieron los signos y la construcción del sistema de la puntuación realizado por los niños. Dice Rocha que la puntuación empieza a surgir cuando el niño ya es capaz de comprender la naturaleza alfabética del sistema y comienza a darse cuenta de los problemas ortográficos. Del mismo modo que, históricamente, los signos no aparecieron todos a la vez, también en su adquisición van surgiendo poco a poco, empezando por el punto y la interrogación, los signos más delimitadores. De igual modo, como ocurría en los orígenes de la escritura, a veces la puntuación no surge en el momento de la composición del texto, sino después, cuando el autor se convierte en lector de su propio texto y es necesario dotarlo de sentido.

También es interesante analizar las experiencias que se han llevado a cabo con adultos, porque mediante su observación podemos ver qué importancia conceden a la puntuación estudiantes que tienen cierto dominio de la redacción y conocen las estructuras sintácticas básicas. Ivanic (1996) llevó a cabo un estudio con alumnos de edades comprendidas entre los 19 y los 27 años en el que su propósito principal era recabar las ideas que los estudiantes tenían cuando estaban puntuando sus escritos (¿por qué decidiste poner una coma aquí?, ¿por qué debería estar mal si pones aquí un punto?, ¿cómo supiste que esto era una oración?, etc.). Después de examinar los textos, la autora clasificó los aciertos y los errores en los signos de la coma y el punto de acuerdo con cuatro criterios:

- a. Criterio de la cantidad, en donde atendía al número de signos utilizados en sintagmas y oraciones.
- b. Criterio del sonido, en donde los signos se utilizaban de acuerdo con los elementos prosódicos.
- c. Criterio del significado, en donde los signos se utilizaban en función de las unidades de sentido.
- d. Criterio de la estructura, en donde se atendía a criterios sintácticos.

Ivanic explica con detalle cada uno de estos criterios y reflexiona sobre las respuestas recabadas para llegar a alguna conclusión. Pero lo cierto es que los estudiantes, como muestra la tabla 2, explican la mayoría de sus decisiones sobre puntuación de acuerdo con el criterio del significado (criterio semántico), sobre todo el punto, lo que quiere decir que son conscientes de que este signo ayuda a distribuir la información aportando una idea detrás de otra.

Tabla 2. Tipos de explicaciones ofrecidas por los estudiantes para justificar su puntuación.

Tipo de explicación	Cantidad	Sonido	Significado	Estructura	Total
Explicación sobre la utilización de comas	3 (5%)	8 (14%)	25 (44%)	21 (37%)	57 (100%)
Explicación sobre la utilización de puntos	7 (8%)	10 (11%)	59 (63%)	17 (18%)	93 (100%)
Total	10 (7%)	18 (12%)	84 (56%)	38 (25%)	150 (100%)

Ivanic concluye que la mayoría de los estudiantes están pendientes del sentido de la historia mientras escriben, y no tanto de la sintaxis. Su puntuación refleja el contenido, independientemente de la estructura interna de las oraciones. Así pues, los profesores deberían tener en cuenta este hecho y ofrecer algunas pautas para puntuar teniendo en cuenta esta forma de abordar la redacción.

### 3. CONCLUSIÓN

Hemos visto que el conocimiento que los profesores tengan de los signos es un elemento básico a la hora de abordar su enseñanza y aprendizaje. De la observación de los informes y los estudios realizados hasta ahora, sabemos que los docentes han recibido muy poca formación didáctica sobre el tema, por lo que desconocen la manera de llevar a las aulas este importante aspecto de la escritura.

Todavía nos queda mucho por saber acerca del aprendizaje de la puntuación, pero la tarea más urgente es transmitir a los profesores la idea de que saber puntuar es básico para dominar el sistema escrito y que es necesario abordar su enseñanza con el máximo rigor y seriedad. En este sentido, hemos visto que los últimos estudios dedicados al tema consideran que la puntuación no gira solo en torno al dominio ortográfico, sino que su ámbito se extiende también a la sintaxis y al discurso. Aprender a puntuar no consiste solamente en dominar las reglas y poner a prueba unos conocimientos con ejercicios *ad hoc*, a menudo aislados y descontextualizados. La puntuación es un sistema de signos que ejerce una multiplicidad de funciones (organizar la información, segmentarla, jerarquizarla...) y, por tanto, su enseñanza ha de plantearse como un elemento más dentro de la didáctica de la escritura.

## REFERENCIAS

- Cassany, D. (2000). "¿Podem ensenyar a puntuar? Alguns criteris bàsics", *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 20, 7-25.
- Ivanic, R. (1996). "Linguistics and the Logic Non-standard Punctuation", en N. Hall y A. Robinson, (eds.), *Learning About Punctuation*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 148-169.
- Leal, F.L. y Guimarães, L.G. (2002). "Por que é tão difícil ensinar a pontuar?", *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 129-146. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Passerault, J.M. (1991). "La ponctuation. Recherches en psychologie du langage", *Pratiques*, 70, 85-103.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Robinson, A. (1996). "Conversations With Teachers About Punctuation", en N. Hall y A. Robinson, (eds.), *Learning About Punctuation*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 74-91.
- Rocha, I.L.V. (1995). "Adquisición de la puntuación: usos y saberes en la escritura de narraciones". *Lectura y vida* 16(4), 41-46.
- Roselló, J. (2011). *Análisis de los signos de puntuación en textos de estudiantes de educación secundaria*. Tesis doctoral. Universitat de València.