

Carencias en el uso de la coma en la producción escrita de estudiantes chilenos de segundo año de educación media

*Anita Ferreira Cabrera*¹
Universidad de Concepción, Chile

*Elena Villagra Aburto*²
Universidad de Concepción, Chile

*Jéssica Elejalde Gómez*³
Universidad de Concepción, Chile

Resumen

Una de las mayores brechas en el ámbito de la enseñanza de la lengua es la poca relevancia que se le ha dado al desarrollo de las habilidades productivas, siendo la escritura un área que requiere de iniciativas de apoyo urgentes para el mejoramiento de las competencias de parte del alumnado. Otra brecha importante es lo referido a una mayor atención en las problemáticas presentadas en la escritura a nivel de

¹ Para correspondencia, dirigirse a: Anita Ferreira Cabrera (aferreir@udec.cl), Barrio Universitario s/n Universidad de Concepción. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7979-6467>.

² Para correspondencia, dirigirse a: Elena Villagra Aburto (ele.villagra.aburto@gmail.com), Barrio Universitario s/n Universidad de Concepción ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-7150-1346>.

³ Para correspondencia, dirigirse a: Jéssica Elejalde Gómez (jelejalde@udec.cl), Barrio Universitario s/n Universidad de Concepción ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6024-2381>.

la enseñanza básica y superior, quedando relegado los estudios y exploraciones de dicha habilidad en la enseñanza media. La presente investigación da cuenta de un estudio descriptivo, cuantitativo y cualitativo, que evidencia los errores más frecuentes de uso de coma cometidos por estudiantes de segundo año de enseñanza media. El estudio sigue los lineamientos metodológicos de la lingüística de corpus y del análisis de errores asistido por tecnología. La muestra está compuesta por estudiantes de cuatro establecimientos educacionales de la Región del Biobío. Para la recopilación del corpus, se solicitó a los estudiantes producir tres textos en diferentes instancias en el contexto de la asignatura de Lengua y Literatura. Posteriormente, estos fueron digitalizados, etiquetados, procesados computacionalmente y analizados para identificar la frecuencia de errores y su contexto de aparición. Los resultados evidencian que el tipo de error más frecuente cometido por los estudiantes fue la omisión de coma. Dicha omisión se manifestó en presencia de conjunciones, marcadores y conectores, recursos lingüísticos que relacionan de forma explícita segmentos textuales, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas. La carencia de comas frente a conjunciones es alarmante de constatar a nivel de enseñanza media, puesto que son estructuras invariables que establecen relaciones entre palabras, grupos sintácticos u oraciones, y que no admiten movilidad dentro del enunciado, lo que implica que deberían ser fácilmente reconocibles por quien escribe.

Palabras clave: Errores de puntuación; Uso de coma; Escritura académica; Alfabetización académica; Mejora tu Escritura

DIFFICULTIES IN THE USE OF THE COMMA IN THE WRITTEN
PRODUCTION OF CHILEAN HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

One of the biggest gaps in the field of language teaching is the little relevance that has been given to the development of productive skills, writing being an area that requires urgent support initiatives to improve skills on the part of the student body. Another important gap is what refers to greater attention to the problems presented in writing at the level of primary and superior education, leaving studies and explorations of said ability in secondary education. The present investigation accounts for a descriptive, quantitative and qualitative study, which shows the most frequent errors in the use of commas committed by second-year high school students. The study follows the methodological guidelines of corpus linguistics and technology-assisted error analysis. The sample is made up of students from four educational establishments of the Biobío Region.

For the compilation of the corpus, students were asked to produce three texts in different instances in the context of the Language and Literature course. Subsequently, these were digitized, labeled, processed computationally, and analyzed to identify the frequency of errors and their context of appearance. The results show that the most frequent type of error made by the students was the omission of commas. This omission was manifested in the presence of conjunctions, discursive markers and connectors, linguistic resources that explicitly relate textual segments, establishing various types of semantic relationships between them. The lack of commas in front of conjunctions is alarming to verify at the high school level, since they are invariable structures that establish relationships between words, syntactic groups or sentences, which do not allow mobility within the statement, which implies that they should be easily recognizable by who writes.

Keywords: Punctuation errors; Use of comma; Academic writing; Academic literacy; Improve your writing.

Recibido: 11/06/23

Aceptado: 27/09/23.

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, en las *Bases Curriculares de Lengua y Literatura* (Ministerio de Educación de Chile 2016a)⁴, se exponen fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para la enseñanza del español como lengua materna, considerando cuatro habilidades lingüísticas —hablar, escribir, leer y escuchar—, desde séptimo año de educación básica hasta segundo año de educación media (ciclo de formación general), siguiendo un enfoque cultural y comunicativo. Respecto al perfil de egreso de los estudiantes en cuanto al desarrollo de la escritura, se señala que estos la utilizan para “[...] comunicarse en la vida cotidiana; desarrollarse en los ámbitos personal y académico, y difundir sus ideas o las de un grupo en contextos públicos de comunicación” (Ministerio de Educación de Chile 2016a: 32); además, que “evidencian preocupación por el lector o la lectora al aplicar correctamente convenciones lingüísticas [...] para transmitir los mensajes con precisión

⁴ De acuerdo a la Ley General de Educación de 2009 (Ley N.º 20.370).

y claridad [...] se aseguran de que sus textos expresen ideas relevantes de manera coherente y ordenada” (*ibidem*). No obstante, lo anterior, Espinosa (2018)—basada en Ferreiro (1996), Olson (2009) y Resnick (2010)— señala que, aunque los estudiantes desarrollan habilidades de alfabetización básica, la mayoría no logra los niveles de desempeño que exige la sociedad actual, es decir, existiría un desfase entre la formación escolar y las demandas reales de lectura y escritura.

Actualmente, las vivencias cotidianas evidencian que, debido a los procesos de globalización y al auge de los distintos medios de comunicación, los usuarios de la lengua deben valerse constantemente tanto de habilidades comunicativas receptivas como productivas. Sin embargo, en el ámbito educativo nacional, a semejanza de lo que ocurre en España, “el alumnado [...] de nuestra sociedad ha perdido el interés por el correcto uso de la lengua escrita” (Coello 2021), a pesar de que la escritura constituye la principal forma de transmitir el conocimiento y preservarlo. A nivel nacional, existen variados estudios que evidencian diversas problemáticas al momento de producir textos escritos en diferentes contextos de aprendizaje, pero, como señala Valenzuela (2021), estos se han centrado, principalmente, en la educación primaria (Cabrera 2003; Concha, Aravena, Coloma y Romero 2010; Marinkovich y Poblete 2000; Parodi 2000; Sotomayor *et al.*, 2013, 2016) y superior (Arechabala, Cantoni, Ávila, Riquelme y Aedo 2011; Concha, Hernández, Romo y Andrade 2013; Concha, Miño, Andrade y Quiroga 2015; Larrondo, Lara, Figueroa, Rojas y Caro 2007; Sabaj 2009; Tapia, Burdiles y Arancibia 2003), obviando su relevancia en la educación secundaria.

La menor atención a las problemáticas de escritura en enseñanza media encontraría su explicación en la aplicación de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional, que valoran el aprendizaje de la escritura en los niveles básicos de escolaridad; contrariamente, en la educación secundaria, la medición de los aprendizajes se centra únicamente en las habilidades de comprensión lectora⁵, dado que el ingreso a la educación superior está mediado por un instrumento evaluativo que sólo se centra en ellas (Valenzuela 2021). Sin embargo, el documento *Nuevo Sistema de Acceso a la Educación Universitaria*

⁵ En 2019, el Comité Técnico de Acceso al Subsistema Universitario —presidido por el Subsecretario de Educación e integrado por rectores de distintas universidades chilenas—, señaló que a partir del proceso de admisión 2021 la prueba de selección universitaria obedecería sólo a la evaluación de competencias y contenidos de comprensión lectora, eliminando así la evaluación de la escritura. Esta última se hacía de manera indirecta, puesto que los estudiantes no generaban textos reales, sino que resolvían ejercicios de selección múltiple que evaluaban sus niveles de desempeño respecto a coherencia y cohesión.

(Subsecretaría de Educación Superior 2020)⁶ explicita el análisis de nuevos instrumentos para el ingreso a la educación superior, lo que implicaría considerar la incorporación de una prueba de escritura. Es por ello que urgen investigaciones que den cuenta de la producción escrita de los estudiantes de enseñanza media con objeto de generar metodologías que apoyen el desarrollo del dominio de competencias y habilidades para llevar a cabo una comunicación eficaz mediante la redacción de diversas tipologías textuales.

La puntuación juega un rol fundamental en la escritura de un texto, de manera que aprender a puntuar es aprender a ordenar las ideas. El correcto uso de los signos de puntuación expresa la coherencia de ideas en el texto, mientras que la incorrección dificulta su comprensión por parte del lector (Alpízar 2002), consecuentemente, ello es un aspecto fundamental, sobre todo si se considera el sistema educativo nacional apunta que “como autora o autor, [los estudiantes] emplean los recursos que mejor orienten el texto a conseguir los propósitos de escritura [...] para asegurarse de que lo escrito sea fiel con lo que se desea comunicar” (Ministerio de Educación de Chile 2016b: 39). En sí, la utilización de signos de puntuación en la producción de textos escrita se relaciona directamente tanto con la coherencia como con la cohesión, dado que constituyen un recurso fundamental para la organización de las ideas que un escrito manifiesta, lo que repercute en su comprensión por parte del lector (Rodríguez y Ridao 2013), pero su empleo resulta aún dificultoso para un sinnúmero de escritores, independiente de su edad y desarrollo cognitivo (Figueras 2001; Ferreiro 1996; Nunberg 1990). Particularmente el uso de la coma, en comparación con otros signos de puntuación, se caracteriza por ser una actividad que representa una complejidad mayor, lo que se relacionaría con su carácter polifuncional (Benito 1992; Figueras 2001; Linares 1979; Martín 1990; Serafini 1992). Es por ello que la coma, además de intervenir repetitivamente en una redacción, es el signo que más cuidado requiere (Serna 1998).

Considerando lo anterior, el presente artículo aborda la problemática de la escritura en lo referido al uso de comas por parte de estudiantes de segundo medio del sistema educacional chileno. La coma es un signo de puntuación que delimita unidades lingüísticas inferiores al enunciado. Dada la diversidad de contextos en los que se usa y la variedad de usos que presenta, no es extraño que sea el signo de puntuación que más dudas plantea. El enfoque de este estudio es novedoso, por cuanto indaga sobre

⁶ Ver: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/NUEVO-SISTEMA-DE-ACCESO-UNIVERSIDADES.pdf>

una problemática menos explorada en la escritura y en un nivel académico que no ha sido mayormente atendido por la literatura especializada con ellos se busca aportar en la disminución de estas brechas a nivel educativo. Los objetivos del estudio que se expone son los siguientes:

1. Identificar los errores más frecuentes que comenten los estudiantes de segundo año de educación media al hacer uso de la coma.
2. Delimitar y caracterizar el contexto de aparición de dichos errores.

El artículo se organiza de la siguiente forma: en primer lugar, se presentan antecedentes teóricos sobre el uso de signos de puntuación por parte de estudiantes secundarios (la revisión de la literatura, a nivel nacional e internacional, ha considerado su relevancia y pertinencia respecto a los objetivos del estudio). En segundo lugar, se expone la metodología de investigación, los resultados y su correspondiente discusión.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.1. LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

El texto es una unidad lingüística comunicativa fundamental de carácter social, caracterizado por “su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.” (Bernárdez 1982: 85). Para que un texto sea un acontecimiento comunicativo real, debe cumplir con siete normas de textualidad, a saber: coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Particularmente, los conceptos de coherencia y cohesión a menudo han sido presentados por la literatura de manera confusa, sin embargo, existe consenso en afirmar que la cohesión se manifiesta a la estructura superficial del texto (De Beaugrande y Dressler 1981), en unidades lingüísticas menores (Halliday y Hasan 1976; Martin 1992; Shapiro y Hudson 1997) y que es una manifestación gramatical de la coherencia (Van Dijk y Kintsch 1983).

La utilización de signos de puntuación en la producción escrita se relaciona directamente con la coherencia y la cohesión, dado que constituyen un recurso fundamental para la organización de las ideas que se transmiten,

lo que repercute en su entendimiento por parte del lector (Rodríguez y Ridaio 2013). En este sentido, RAE y ASALE explicitan que los signos de puntuación “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” (2019: 728). Junto con las reglas de uso de cada signo, explicitan que, para puntuar correctamente, debe tenerse en cuenta que, aunque tradicionalmente la escritura de algunos signos de puntuación se ha vinculado con la oralidad, priman los criterios sintáctico-semánticos, es decir, los que atienden a la combinación y disposición de las palabras en la oración y al significado de los mensajes. Consecuentemente, se establece una relación directa entre el uso de los signos de puntuación por parte del escritor y la comprensión que del texto hace el lector, quien debe procesar sintácticamente la información guiándose por claves, como la organización de las palabras, las palabras funcionales, el significado de las palabras y los signos de puntuación (Cuetos 1992); igualmente en la lectura, Tardiff (2003), desde una concepción constructivista, señala que el texto debe brindar al lector información lingüística, textual y discursiva (palabras, signos de puntuación, tipos de oración, organización, tipo de discurso, etc.) que le permitan procesar sin mayores dificultades la información.

Muchos autores han elaborado diversas clasificaciones de los signos de puntuación desde diferentes perspectivas (Alcoba 2000; Catach 1994; De la Fuente 1993; Cantero 2002; Figueras 2001; Simone 1991), sin embargo, resulta interesante la propuesta de Figueras (2001). Esta última se basa en la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986) para estructurar su modelo, ya que, en primer lugar, considera la puntuación como un factor determinante para la interpretación textual, y, en segundo lugar, porque la dicha perspectiva sigue un enfoque interdisciplinar que conjuga aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos para su tratamiento. Su modelo trata los signos de puntuación desde una perspectiva pragmática-discursiva, entendiendo que estos cumplen diversas funciones en el texto, como segmentar unidades textuales, organizar jerárquicamente la información y señalar las directrices acerca de cómo cada nueva unidad textual debe ser procesada. En este sentido, define unidades de procesamiento básicas del texto —texto, párrafo, enunciado textual, cláusula textual, enunciado oracional y sintagma— y las relaciona con los signos de puntuación, los que clasifica en dos categorías (Figueras 1999, 2001):

Síntesis de la clasificación de los signos de puntuación según Figueras.

<i>Signos de primer régimen</i>	<i>Signos de segundo régimen</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Punto final (delimita el texto). • Punto y aparte (delimita el párrafo). • Punto y seguido (delimita los enunciados textuales). • Punto y coma (delimita cláusulas textuales). • Coma (delimita sintagmas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Guión largo. • Paréntesis. • Comillas. • Signos de interrogación y exclamación. • Puntos suspensivos.

Tabla 1. Signos de puntuación según Figueras 1999, 2001.

De acuerdo a la autora, los signos de primer régimen son elementos fundamentales para la construcción textual y cumplen funciones dentro del párrafo, por lo tanto, el punto y seguido, el punto y coma, los dos puntos y la coma permiten vincular linealmente cada nueva unidad textual con las que la preceden y con aquellas que las siguen. Por su parte, los signos de segundo régimen establecen relaciones entre los párrafos con lo que el texto escrito segmenta el tema general en subtemas, estableciendo relaciones jerárquicas entre ellos.

En comparación con otros signos de puntuación, el uso de la coma se caracteriza por ser una actividad que representa una complejidad mayor (Figueras 2001; Serafini 1992). Según Figueras (2001), esto se debe a su carácter polifuncional, puesto que se relaciona con la organización sintáctica del periodo. Ella plantea que la coma cumple las siguientes funciones:

1. Coordinar los elementos de una serie (cerrada, abierta o compleja).
2. Señalar elisiones verbales (en secuencias yuxtapuestas que aluden a un mismo verbo; en construcciones con adverbios, como *además* o *asimismo*; o cuando se omite una secuencia oracional completa).
3. Desambiguar el sentido de enunciados.
4. Marcar el desplazamiento sintáctico de los constituyentes del enunciado.
5. Delimitar proposiciones coordinadas adversativas (introducidas por conjunciones), causales y explicativas (introducidas por *porque*, *pues*).
6. Delimitar incisos (complementos explicativos, complementos de la enunciación, construcciones absolutas y expresiones conectivas).

Al abordar el carácter convencional, obligatorio, distintivo y opcional de la coma, Pawlak (2018) analiza algunas características de la puntuación rusa, checa, francesa, inglesa y alemana para compararlas con el español y el polaco. Su estudio concluye que el uso de la coma es complejo, ya que es un recurso arbitrario en cada lengua cuyo empleo puede regirse por

diferentes criterios. Cuando tiene un carácter obligatorio, su presencia en un determinado contexto sintáctico es exigida por la norma de puntuación; el uso distintivo se da cuando su presencia o ausencia influye en la interpretación sintáctica y semántica del mensaje; finalmente, su uso opcional depende de factores personales del escritor, como el estilo, la intención o, incluso, factores contextuales (por ejemplo, la longitud del enunciado). A pesar de lo anterior, advierte que “hay límites de esa ‘libertad’ que la ortografía española concede a los hablantes, y por eso es necesario familiarizarse con las normas de puntuación para no cometer faltas ortográficas” (2018: 619).

2.2. ESTUDIOS SOBRE LA PUNTUACIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Las *Bases Curriculares desde primero básico hasta segundo medio* (2016a) enfatizan que el desarrollo de la escritura es un eje transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo de todos los niveles de escolaridad —incluso en la educación universitaria—, puesto que es una herramienta comunicativa y social que, además, cumple una importante función en el desarrollo cognitivo los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo a lo constatado por Valenzuela (2021), aunque existen numerosos avances investigativos en este sentido, las exploraciones sobre la producción escrita no han abarcado de la misma manera los diferentes niveles de aprendizaje, existiendo una importante brecha entre aquellas que se han centrado en los contextos tanto de educación primaria como terciaria, dejando de lado la educación secundaria. Es por ello que a continuación se referencian una serie de investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional que abordan la problemática en cuestión.

Si bien Crespo (1998) no se centra sus objetivos específicamente en el estudio del uso de la puntuación, los considera un recurso lingüístico fundamental al momento de desarrollar criterios para la evaluación de la producción escrita de estudiantes chilenos de educación media. La elaboración de los criterios de evaluación buscó “comprender más a fondo la naturaleza de la prosa escrita, las habilidades y procesos que ella implica y su posible enseñanza”. Para ello, su estudio contempló un análisis de 40 escritos producidos por estudiantes de primero medio de un colegio subvencionado de la Región de Valparaíso, en el contexto de una tarea de escritura libre. A partir del análisis de los textos, elaboró tres criterios para dar cuenta de la calidad de la producción escrita de adolescentes: (1) la puntuación y el flujo de la escritura, (2) la estructura de la información, y (3) el sujeto lógico y la cohesión. En primer término, la investigación arrojó que, del total de textos

analizados, un 45% se caracterizó por presentar la información dividida en párrafos (si bien los estudiantes segmentaron la información mediante el punto y seguido y aparte, no siempre lo hicieron de manera clara); en segundo término, que un 53% de los escritos fueron de quienes manifestaron una intención constructiva, es decir, los autores lograron desarrollar un tema con cierta coherencia, pero su presentación se dio de manera superficial (manejo inapropiado del vocabulario y abundantes errores de puntuación); en último término, que un 60% de las producciones escritas evidenció una falta de cohesión que afectaba la comprensión del texto, los sujetos demostraron un manejo insuficiente de todas las formas de cohesión, por ende, redactaron textos difíciles de comprender. En líneas generales, una de las conclusiones de la autora fue que los errores de puntuación fueron un rasgo que siempre se presentó en los ejemplares analizados.

Por su parte, Roselló (2010), quien sigue principalmente aspectos los usos normativos de la puntuación recogidos en la *Ortografía de la RAE* (1999), explora los usos de los signos de puntuación de primer régimen por parte de estudiantes españoles de nivel secundario (en un corpus conformado por 36 textos), a fin de diseñar una metodología efectiva para su enseñanza. Los resultados cuantitativos de su investigación evidenciaron que los estudiantes emplearon un total de 15.517, siendo la coma el signo mayormente utilizado (62% del total). Al respecto, indica que un 65,2% corresponde a usos acertados, mientras que el 34,1% restante representa un uso errado de dicho signo de puntuación. En esta misma línea, informa que los errores de uso de coma se distribuyen de la siguiente forma: frente a conectores (59,41%), para marcar la alteración del orden de la frase (29,89%), para separar enumeraciones (7,31%) y para delimitar incisos (3,40%).

En un estudio cuantitativo-descriptivo, siguiendo el enfoque de Figueras (2001), Rojas (2011), constata lo que hacen estudiantes de cuarto básico, octavo básico y segundo medio —pertenecientes a un colegio particular subvencionado de la comuna de San Miguel (Región Metropolitana)— cuando incrustan signos de puntuación en sus escritos; además, analizó dónde, cuándo y con qué fin los emplean, y cuáles son los más y menos utilizados. La muestra estuvo constituida por 124 estudiantes, quienes escribieron un texto no literario de carácter persuasivo, siguiendo las instrucciones de una pregunta que seguía el modelo de producción textual de una evaluación nacional estandarizada de escritura. En general, sus resultados arrojaron un incremento del uso de signos de puntuación en la medida en que aumenta el nivel de escolaridad; también, que los signos de puntuación más utilizados fueron la coma (N=742), el punto y aparte (N=226), el punto y seguido (N=160) y el punto final (N=110). Al respecto, destaca el uso

mayoritario que los estudiantes realizaron de la coma por sobre otros signos de puntuación en todos los niveles de escolaridad.

Desde una perspectiva epistémica, Julio y Castro (2017), a partir de una encuesta explicativa, presentan un análisis comparativo entre las concepciones y usos de los signos de puntuación empleados por veinte estudiantes de décimo grado —estudiantes de entre 15 y 16 años— de un colegio bilingüe de Colombia. Su estudio de caso arrojó que los jóvenes consideraron la ortografía como el aspecto más relevante al escribir (65%), seguida por la gramática (15%), la redacción (15%) y, finalmente, el uso de los signos de puntuación (5%), a pesar de que el 90% de los sujetos afirmó comprender que la puntuación es fundamental para la coherencia textual. A partir de la realización de diez preguntas sobre el uso que los estudiantes hacen de dichos signos, las investigadoras apuntan que el 85% de los estudiantes encuestados tenían conocimiento de sus reglas y de sus usos, frente a un 15% que afirmó lo contrario. Finalmente, en cuanto al signo de puntuación más empleado, la indagación arrojó que un 75% de los estudiantes hace un uso frecuente de la coma, seguido de cualquiera de los tipos de punto (25%).

3. METODOLOGÍA

El enfoque del presente estudio es de carácter descriptivo, cuantitativo y cualitativo, puesto que la identificación de los errores frecuentes de escritura arrojados por el análisis de corpus (estudio cuantitativo) permite describir cualitativamente la precisión lingüística de los estudiantes que forman parte de la muestra. Metodológicamente, la investigación se basa en los procedimientos de la lingüística de corpus y el análisis de errores (Ferreira y Elejalde 2020; Ferreira 2022); los procedimientos aplicados se sustentan también en las directrices propuestas en el marco del Proyecto FONDEF ID21I10214.

3.1. DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La selección de la muestra se generó de manera intencionada y está constituida por los cuatro colegios de la Región del Biobío que participan en el Proyecto FONDEF ID21I10214. La muestra se compone de 193

estudiantes que al momento del estudio cursaban segundo año medio en establecimientos educacionales de comunas pertenecientes a la región previamente referida. Para efectos investigativos, estos se han identificado como Colegio 1 (105 estudiantes), Colegio 2 (49 estudiantes), Colegio 3 (23 estudiantes) y Colegio 4 (16 estudiantes), los que se caracterizan por ser de régimen particular y particular subvencionado, por tanto, la muestra es homogénea en cuanto a nivel socioeconómico. Respecto a la caracterización de los sujetos que la componen, cabe señalar que el 76% (N=146) reportó su edad, mientras que el 24% (N=47) restante no lo hizo. De acuerdo a lo anterior, sus edades fluctúan entre los 14 y los 19 años —siendo 15,25 años la edad promedio ($s=0,822$)—.

3.2. RECOLECCIÓN DEL CORPUS

Con objeto de obtener muestras reales de escritura, se solicitó a los sujetos el desarrollo tres de tareas. Los instrumentos y estímulos aplicados para motivar la escritura fueron elaborados por el equipo de investigadoras del Proyecto FONDEF ID21110214, y se caracterizan por abordar temáticas relacionadas con las propuestas por el *Programa de Lengua y Literatura para segundo año medio* (Ministerio de Educación de Chile 2017). Estos solicitan la escritura de textos con finalidad argumentativa, en 40 minutos, de entre 300-400 palabras de extensión, y versan sobre tres temáticas diferentes que se relacionan con las experiencias de los estudiantes en tanto usuarios de la lengua que se ven enfrentados cotidianamente a fenómenos de carácter lingüístico, medioambiental y social, a saber: el uso actual del spanglish, el cuidado del medioambiente y la violencia escolar. Los instrumentos aplicados presentan instrucciones breves y concretas para guiar la producción escrita de los estudiantes, siguiendo todos el mismo formato. Un ejemplo se expone en el Anexo.

Los textos que componen el corpus fueron producidos por los sujetos en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, es decir, en el contexto de la asignatura de Lengua y Literatura durante el primer semestre académico del año 2022 (entre los meses de marzo, abril y mayo). Los estudiantes generaron sus escritos luego de haber abordado las temáticas referidas junto a sus profesores y pares. En consecuencia, la recopilación del corpus se llevó a cabo en colaboración con los docentes de la asignatura, quienes solicitaron las tareas de escritura a sus estudiantes como actividad de clase, previo consentimiento de participación; posteriormente, hicieron su envío (en formato imagen) para poder ser procesados. Se recopilaron 435 textos

escritos, producidos por 191 sujetos en total cuya distribución se expone en la Tabla 2.

<i>Establecimiento</i>	<i>N Sujetos</i>	<i>Texto 1</i>		<i>Texto 2</i>		<i>Texto 3</i>		<i>Total textos</i>	
		<i>f_i</i>	<i>%</i>	<i>f_i</i>	<i>%</i>	<i>f_i</i>	<i>%</i>	<i>f_i</i>	<i>%</i>
Colegio 1	105	69	66%	81	77%	81	77%	231	53%
Colegio 2	49	40	82%	44	90%	36	73%	120	28%
Colegio 3	23	20	95%	18	86%	12	57%	50	11%
Colegio 4	16	14	88%	7	44%	13	81%	34	8%
Total	193	143	75%	150	79%	142	74%	435	100%

Tabla 2. Textos producidos por los sujetos según establecimiento educativo

3.3. PROCESAMIENTO DEL CORPUS

Las muestras recopiladas y enviadas por los docentes fueron organizadas y digitalizadas mediante el procesador de textos Bloc de notas, de Microsoft, que evita que los escritos sean corregidos automáticamente gramatical y ortográficamente al momento de la digitalización. A continuación, las transcripciones en formato .txt fueron asignadas aleatoriamente y analizadas por un equipo de tres investigadoras, quienes llevaron a cabo el proceso de anotación manual para caracterizar la precisión escrita de los estudiantes mediante la identificación de sus errores. Junto con lo anterior, se realizó también el conteo de palabras escritas por texto. Se obtuvo que los sujetos escribieron, en promedio, 123 palabras por texto ($s=53,49$).

Para la identificación de errores de escritura, se utilizó el *software* de libre acceso UAM Corpus Tool (versión 6.2) (O'Donnell 2022), herramienta de anotación que permite analizar múltiples textos mediante diversos esquemas y en múltiples niveles. El sistema de anotación utilizado se basó en la taxonomía para el etiquetado de errores desarrollado por Ferreira y Elejalde (2020), en lo que compete a la caracterización de los aspectos lingüísticos del español respecto a las diferentes clases de palabras. Dicha taxonomía contempla un criterio lingüístico o gramatical que, de acuerdo a las autoras, apunta a las características del error en sus formas gramaticales, ortográficas, sintácticas, semánticas, pragmáticas o discursivas, delimitando tanto la forma como el nivel —palabra, oración o párrafo— en el que se encuentra el error. La Tabla 3 expone una descripción general del sistema de anotación utilizada para la identificación de errores lingüísticos.

Error	Etiqueta	Especificación
Adición (adi-)	adi-c-suj-pred	Entre sujeto y predicado.
	adi-c-inne	Innecesaria.
	adi-c-especif	Con inciso especificativo.
	adi-c-consec-que	Ante <i>que</i> (función consecutiva).
Omisión (omi-)	omi-c(*)	Coma (general).
	omi-c-inciso-expli	Separadora de inciso explicativo.
	omi-c-inciso-comen	Separadora de inciso de comentario.
	omi-c-sep-enum	Separadora de enumeraciones o secuencias.
	omi-c-sep-vocat	Separadora de vocativo.
	omi-c-sep-interj	Separadora de interjección.
	omi-c-sep-v-elidido	Separadora de verbo elidido.
	omi-c-conj-distrib-disyun	Separadora de conjunción distributiva o disyuntiva.
	omi-c-conj-excep	Separadora de conjunción exceptiva.
	omi-c-conj-advers	Separadora de conjunción adversativa.
	omi-c-conj-consec	Separadora de conjunción consecutiva.
	omi-c-conj-causal-log	Separadora de conjunción con función causal lógica.
	omi-c-conj-copu-intensif	Separadora de conjunción copulativa (intensiva).
	omi-c-sep-conec(*)	Separadora de conector discursivo (general)
	omi-c-sep-marc-discur(*)	Separadora de marcador discursivo (general).
	omi-c-sep-antepos	Separadora de anteposición de complementos elementos que deben ir pospuestos al verbo.
	omi-c-sep-etc	Separadora del sustantivo “etcétera”.
omi-c-sep-ejem	Separadora de “ejemplo” (marcador discursivo).	
omi-c-sep-seudon	Separadora de seudónimo.	

Falsa selección (fs-)	fs-c-por-ptο	Se utiliza coma en un contexto en el que sería apropiado utilizar el punto seguido.
	fs-c-por-ptο-apar	Se utiliza coma en un contexto en el que sería apropiado utilizar el punto aparte.
	fs-c-por-dos-ptos	Se utiliza coma en un contexto en el que sería apropiado utilizar los dos puntos.
	fs-c-por-ptο-c	Se utiliza coma en un contexto en el que sería apropiado utilizar el punto y coma.
	fs-c-por-conec	Se utiliza coma en un contexto en el que sería apropiado utilizar un conector discursivo.

Nota. Taxonomía desarrollada en base a Ferreira y Elejalde (2020) y RAE y ASALE (2019).

Tabla 3. Etiquetas de la taxonomía para la identificación de errores de uso de coma

Luego del procesamiento digital, utilizando el sistema de anotación previamente especificado, se realizó la depuración de los resultados con objeto de precisar los errores de uso de coma identificados y determinar sus contextos de aparición, siguiendo a Figueras (2001). También se analizaron en detalle los casos identificados bajo las etiquetas omi-c (omisión de coma), omi-c-sep-conec (omisión de coma separadora de conector) y omi-c-sep-marc-discur (omisión de coma separadora de marcador discursivo) (destacados con asteriscos en la Tabla 2) con el propósito categorizar y detallar las problemáticas. Finalmente, para acotar el uso de la coma en presencia de conectores discursivos, estos últimos se clasificaron de acuerdo a la propuesta de Calsamiglia y Tusón (1999).

4. RESULTADOS

En cumplimiento del primer objetivo —identificar los errores más frecuentes que comenten los estudiantes de segundo año de educación media al hacer uso de la coma—, fue posible delimitar que las dificultades en la puntuación se presentan frente a signos que establecen los límites entre las unidades

discursivas (ver Tabla 4). La primera problemática frecuente se encuentra en el uso de coma (75,28%), siendo su omisión la más significativa, ya que representa un 52,76% de los errores de puntuación. La segunda problemática la constituye el uso del punto en sus diferentes variantes (22,36%).

<i>Categoría</i>	<i>f_i</i>	<i>%</i>	<i>Error</i>	<i>f_i</i>	<i>%</i>	<i>% (*)</i>
Uso de coma	2397	75,28%	omi-coma	1680	70,09%	52,76%
			fs-coma	554	23,11%	17,40%
			adi-coma	153	6,38%	4,81%
			posic-erron-coma	10	0,42%	0,31%
Uso de punto	712	22,36%	punto-seguido	378	53,09%	11,87%
			punto-final	170	23,88%	5,34%
			punto-aparte	93	13,06%	2,92%
			punto-y-coma	26	3,65%	0,82%
			dos-puntos	22	3,09%	0,69%
			omi-pto	18	2,53%	0,57%
			Otros signos	75	2,36	comillas
adi-pto	5	0,70%				0,16%
interrog-exclama	20	26,67%				0,63%
paréntesis	5	6,67%				0,16%
	3184	100%		3184		100%

Tabla 4. Errores frecuentes de puntuación identificados en el corpus.

Los resultados obtenidos coinciden con lo expuesto por Roselló (2010), quien en su corpus identificó 3.877 errores, siendo los de empleo de coma los más significativos (84,32%), frente al uso del punto y seguido (8,93%), punto y aparte (4,64%), dos puntos (1,32%) y punto y coma (0,77%). Los resultados evidencian también que el tipo de error más frecuente de uso de coma es la omisión, lo que se condice con lo expuesto por el mismo autor, quien destacó que dicha problemática se relaciona significativamente cuando se hace empleo del signo frente a conectores. A pesar de que el investigador no especifica la tipología de error (omisión, adición o falsa selección), la coincidencia con los resultados arrojados por este estudio es interesantes.

En cuanto al cumplimiento del segundo objetivo —delimitar y caracterizar el contexto de aparición de los errores de uso de coma cometidos por estudiantes de segundo año medio—, el análisis arrojó que, en orden descendente, los contextos en los que los estudiantes omitieron la coma son: en presencia de conjunciones, marcadores y conectores (38,63%), para delimitar incisos (28,69%), para marcar desplazamiento sintáctico (19,23%) —denominado “anteposición” en la taxonomía empleada— y en secuencias y enumeraciones (8,39%). Otros casos de omisión de coma ascienden a un 2,56% (por ejemplo, para marcar elisiones verbales, interjecciones, etc.). La Tabla 5 ilustra los contextos en los que se omite la coma.

<i>Omisión de coma</i>	<i>f_i</i>	<i>%</i>	<i>Ejemplo de uso en el corpus</i>
Conjunciones, marcadores y conectores	649	38,63%	<i>...no comen <u>pero</u> si tu les preguntas...</i> (S205T3)
			<i>...de los barco <u>ya que</u> le afecta al mar y a los animales <u>ya que</u> ello botan...</i> (S130T2)
			<i>...si no cuidamos este recurso tan importante <u>y</u> lo contaminamos...</i> (S72T2)
			<i>...puede afectar al uso del español <u>por ejemplo</u>: “Hoy te pondras un short corto”...</i> (S62T1)
			<i>...a ex compañeros. <u>A mi parecer</u> este tema debería ser...</i> (S199T3)
			<i>...no todos tenemos la misma reacción <u>por eso</u> encuentro que las personas...</i> (S152T3)
			<i><u>Bueno</u> ami me preocupa que la...</i> (S98T2)
			<i>...yo aveces uso el spanglish digo <u>ya</u> <u>saquemosno</u> una selfie...</i> (S41T1)

			<p><i>...donde se juntan las 2 nacionalidades <u>las inglesas y las hispanoahablantes</u> y de hay por el cruce... (S122T1)</i></p> <p><i>...Yo soy extranjera, <u>soy venezolana</u> y vine a chile a buscar... (S93T3)</i></p> <p><i>...puedes buscar por internet opciones <u>no es difícil</u> es cosa de crear conciencia... (S49T2)</i></p>
Incisos	482	28,69%	<p><i>...lo puede decir anonimamente y puede ser una persona cercana lo que mas duele pero gracias a... (S228T3)</i></p> <p><i>...reducir el gasto de energia y la tala de arboles <u>las cuales son muy dañinas para el medio ambiente</u> y las quemas de bosques... (S20T2)</i></p> <p><i>...pero alguna ideas <u>para almenos intentar algo</u> podria ser poner mas contenedores... (S115T2)</i></p>
			<p><i><u>Para cuidar el medio ambiente</u> hay reutilizar algunas cosas como el agua... (S116T2)</i></p>
Anteposición	323	19,23%	<p><i>...<u>siempre que una persona sepa que dice</u> debe explicarle al niño para que valla aprendiendo. (S125T1)</i></p> <p><i><u>Cuando ablo por whatsapp con alguien</u> aveces yo comienzo... (S125T1)</i></p> <p><i>... es importante debido a que <u>al momento de llegar al paiz</u> se sienten perdidos por el cambio de cultura... (S99T3)</i></p>

		<p>...al escucharlo en <u>canciones</u> <u>videos</u> o incluso al escucharlo de... (S155T1)</p> <p>...hay mucha basura en nuestro planeta en las <u>calles</u> <u>plazas</u> <u>ríos y lagos</u>... (S184T2)</p> <p>...no contaminar el agua reducir el consumo de <u>plasticos</u> transportarse en <u>bicicleta</u> y que las... (S101T2)</p> <p>...seria un mundo mejor el aire seria <u>mas limpio</u> <u>el agua seria mas pura</u> <u>mas saludable</u> <u>todos viviriamos mejor</u> <u>no habria tanto cambio climatico</u>. (S243T2)</p> <p>...que no quiera ir al colegio que le de <u>miedo</u> y no quiera salir... (S181T3)</p>
<p>Secuencia y enumeración</p>	<p>141 8,39%</p>	<p>...a los animales acuaticos por ejemplo peces, delfines, tiburones <u>etc.</u> tambien... (S101T2)</p> <p>...la contaminación no nos da nada solo <u>cequia</u>, muerte, escasez de recursos... (S175T2)</p>
<p>Otros (etcétera, verbo elidido, interjección, vocativo, autor)</p>	<p>43 2,56%</p>	<p>La <u>violencia fisica</u> <u>puxa</u> <u>igual es fome</u> por que que de la nada... (S157T3)</p> <p>...Y decir las tú mismo/a cómo: “si <u>amigo/a</u> ya estoy llegando a mi house”, para algunas personas... (S48T1)</p> <p>...por ejemplo en la cancion ocean <u>de Karol g.</u> (S189T1)</p>

			<i>...para mejorar nuestro lenguaje podriamos <u>tal vez</u>, guiarnos con un diccionario... (S46T1)</i>
Modificadores oracionales	42	2,50%	<i>Nuestro deber de cuidar el medio ambiente se basa <u>principalmente</u> en que el bienestar humano depende de... (S153T2)</i>
			<i>...siempre se vera disfrazado, directo o <u>simplemente</u> la victima no querra contar la situación. (S13T3)</i>
1680 100%			

Nota. Los ejemplos han sido extraídos textualmente del corpus. La información del texto desde el que se extrajo el ejemplo se encuentra entre paréntesis; se identifica el número del sujeto (S) y la tarea de escritura (T).

Tabla 5. Clasificación y ejemplos de errores frecuentes de omisión de coma

Al ser el tipo de error más significativo la omisión de coma frente a conjunciones, marcadores y conectores, las estructuras específicas frente a las que se elide la coma se detallan en la Tabla 6.

Estructuras	f_i	%	<i>Tipología</i>	f_i	%	% (*)
			Adversativas	150	39,79%	23,11%
			Causales	139	36,87%	21,42%
			Copulativas	58	15,38%	8,94%
Conjunciones	377	58,09%	Consecutivas	10	2,65%	1,54%
			Concesivas	9	2,39%	1,39%
			Comparativas	6	1,59%	0,92%
			Disyuntivas/distributivas	5	1,33%	0,77%
			Ejemplificación	121	60,50%	18,64%
			Expresión punto de vista	57	28,50%	8,78%
Marcadores	200	30,82%	Manifestación certeza	11	5,50%	1,69%
			Interactivos	7	3,50%	1,08%
			Reformulación	4	2,00%	0,62%

			De base causal	23	31,94%	3,54%
			Metatextuales	22	30,56%	3,39%
Conectores	72	11,09%	Aditivos	18	25,00%	2,77%
			Contraargumentativos	7	9,72%	1,08%
			Temporales	2	2,78%	0,31%
	649	100,00%		649		100,00%

Nota. La clasificación expuesta sigue la propuesta de Calsamiglia y Tusón (1999). Las estructuras han sido agrupadas de acuerdo a la función que desempeñan en el texto escrito. En el grupo de las conjunciones, se incluyen también algunas locuciones conjuntivas.

Tabla 6. Omisión de coma frente a conjunciones, marcadores y conectores

Al considerar los porcentajes respecto del total de errores de omisión de coma (N=649) en presencia de las estructuras previamente señaladas, es posible deducir que esta se elide mayormente frente a conjunciones (58,09%); luego, a marcadores (30,82%); posteriormente, a conectores (11,09%). De igual manera, al tener en cuenta los porcentajes respecto del total, se observa que las mayores cifras las concentran los siguientes casos: omisión de coma frente a conjunciones adversativas (23,11%), omisión frente a conjunciones causales (21,42%) y omisión de coma frente a marcadores de ejemplificación (18,64%). En el caso de la elisión de coma en presencia de conjunciones, cabe señalar que el fenómeno se presenta principalmente ante la conjunción *pero* (coordinante adversativa), puesto que constituye el 90,00% del total de estructuras identificadas; en el caso de las conjunciones causales, frente a la locución conjuntiva subordinante explicativa *ya que* (97,12%). La elisión de coma en presencia de conjunciones adversativas y causales es particular, puesto que, en ambos casos, el uso normativo del signo de puntuación es claro: “Se escribe coma ante las oraciones coordinadas adversativas, es decir, las introducidas por, *pero, mas, sino (que) y aunque* [...] Se aíslan siempre mediante coma las oraciones causales introducidas por las conjunciones o locuciones conjuntivas *ya que, pues, puesto que...*” (RAE y ASALE 2019: 747-754). Fue frecuente encontrar en los textos enunciados como los siguientes: “...*en su pieza a llorar no comen | pero si tu les preguntas si estan bien...*” (S205T3); “...*de los barco | ya que le afecta al mar y a los animales | ya que ello botan el petrolio...*” (S130T2).

La omisión de la coma frente a marcadores y conectores representa un caso más complejo porque, si bien se trata de unidades lingüísticas que vinculan semánticamente grupos sintácticos, su naturaleza es heterogénea, por ende,

no constituyen un grupo cerrado (su función puede ser desempeñada por varios tipos de construcciones). Al analizar el corpus, se identificó que las omisiones se presentan frecuentemente frente a marcadores que introducen operaciones discursivas, que “[son] elementos que en general se sitúan en posición inicial del enunciado, o como preámbulo al segundo miembro de relación [...] indican la posición del Enunciador frente a su enunciado o bien orientan hacia un tipo concreto de tratamiento de la información” (Calsamiglia y Tusón 1999: 247). Los marcadores con los que los estudiantes omitieron frecuentemente la coma fueron los de ejemplificación (*como*) *por ejemplo* (60,50%) y de expresión de punto de vista *en/según mi opinión* (28,50%). En el primer caso, se observó también el uso del adverbio *como* para ejemplificar, pero sin coma; en el segundo caso, fue posible distinguir también *para mí, a mi parecer, por mi parte, desde mi punto de vista, en lo personal*. Como se señaló, la naturaleza de los marcadores discursivos es disímil, empero, las estructuras identificadas en el corpus se encuentran relativamente gramaticalizadas en el español. La aparición de dichas construcciones se explica porque se solicitó a los sujetos escribir textos de carácter argumentativo, en los que abundó la referencia a opiniones y a ejemplos para ilustrar sus ideas.

En general, las tendencias de errores identificados en el corpus analizado se condicionan con lo señalado tanto por Roselló (2010) como por Alvarado (2019). Este último, al analizar los errores ortográficos, gramaticales y léxicos de estudiantes de 3º de ESO (14-15 años) y 1º de Bachillerato (16 años o más), pertenecientes a una zona urbana de la Tenerife (España), concluye que uno de los que destaca en ambos niveles educativos es omisión incorrecta de la coma (además de la tildación errónea).

5. CONCLUSIONES

En miras del estudio desarrollado y los resultados, cabe señalar que dado que el corpus fue recopilado cuando los sujetos de la muestra se encontraban iniciando segundo año de educación media, el cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje para el eje de escritura debió ser evaluado siguiendo los parámetros propuestos para el nivel anterior (primero medio), que fue cursado por todos los sujetos de la muestra. En líneas generales, es posible señalar que los 435 textos que fueron analizados se pueden describir de acuerdo a las observaciones de Crespo (1998), puesto que, a pesar de que la mayoría de los sujetos manifestó adecuarse al contexto comunicativo,

los escritos dieron cuenta de poco conocimiento de recursos lingüísticos para facilitar la comprensión por parte del lector. En palabras de la misma autora, se puede afirmar que los estudiantes que conformaron la muestra “se esfuerzan por lograr la coherencia, por elaborar un mensaje significativo. [...] Saben que deben transmitir sus ideas y, para ello, construirlas. Sin embargo, este conocimiento es incompleto y fragmentario.” Así, por ejemplo, se observaron ejemplares en los que no existía una estructuración del texto en párrafos u otros que desarrollaban ideas siguiendo las instrucciones de la tarea, es decir, los escritos se constituían una serie de respuestas directas frente a las preguntas dadas como estímulo para la redacción —se infiere que los estudiantes eran conscientes de que debían mantener una organización, pero, al no saber cómo hacerlo, prefirieron reproducir la estructura dada—.

Los hallazgos sobre la problemática de la coma se pueden explicar por el insuficiente desarrollo de la competencia discursiva y los problemas en la comprensión de la estructura sintáctica del texto. Esto daría cuenta del poco dominio del uso de los signos de puntuación por parte de los estudiantes. Lo anterior, implica necesariamente replantear la forma en la que la enseñanza-aprendizaje de la lengua se aborda en las aulas chilenas. Si bien el currículo propone un enfoque de la escritura comunicativo y de carácter procesual, es importante hacer una revisión sobre qué, cómo y para qué se abordan los contenidos. En este sentido, son interesantes las observaciones de Espinosa (2018) quien —a partir de los estudios de Cisternas, Latorre y Alegría (2013), Correa *et al.* (2013), Florez (2011), Meneses (2008) y Medina *et al.* (2007)— concluye que la evidencia ofrece indicios de que en la enseñanza de la escritura, en primer lugar, parece predominar una visión normativa, especialmente en cuanto al aprendizaje de la gramática, y que, en segundo lugar, la escritura ocupa un lugar secundario en el currículo escolar en comparación con la lectura.

La coma es un signo de puntuación cuyo aprendizaje, de acuerdo a las *Bases Curriculares*, se genera desde de los primeros niveles de enseñanza básica —por ejemplo, los estudiantes deberían usarla en enumeraciones desde tercero básico— y se mantiene en niveles superiores. No obstante lo anterior, Figueras (2001) establece que su uso crea confusión debido a su polifuncionalidad, ya que se relaciona directamente con la organización sintáctica del periodo; además, su empleo conlleva también el aprendizaje y aplicación de varias normas con sus consiguientes excepciones. Los errores de uso de coma delimitados en este estudio son relevantes y podrían encontrar su explicación en el hecho de que, como varios autores afirman, es el signo de puntuación más utilizado en producciones escritas. Por ejemplo, la investigación de Rojas (2011) declara que los estudiantes, quienes cursaban segundo medio al momento de desarrollar su estudio,

hacían un uso significativo de este signo en desmedro de otros. En la investigación presentada, los resultados arrojaron que el error más frecuente identificado, la omisión de coma, se manifestó mayoritariamente en presencia de conjunciones, marcadores y conectores, que se caracterizan por ser recursos lingüísticos que relacionan de forma explícita segmentos textuales, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas (Calsamiglia y Tusón 1999). Es inesperado que el mayor porcentaje de omisión se presentara frente a conjunciones, dado que son estructuras relacionales invariables que no admiten movilidad dentro del enunciado (RAE y ASALE 2019: 342), lo que implica que deberían ser fácilmente reconocibles por quien escribe.

Frente a la problemática expuesta, la lingüística aplicada adquiere una relevancia fundamental al poner el conocimiento disciplinar al servicio de la resolución de cuestiones sociales derivadas del uso de la lengua. Su carácter interdisciplinar para enfrentar la problemática que aquí se aborda permite conjugar —más allá de la ortografía, la gramática textual, la gramática y la estilística—, los lineamientos metodológicos dados por la lingüística de corpus y en el análisis de errores, entendiéndolo que, en el ámbito de la producción textual, la identificación de estos permite a los docentes valerse de estrategias de retroalimentación que apunten a la causa de los mismos, es decir, los errores serían un punto de partida efectivo para orientar la intervención pedagógica (Ruiz 2009). En este sentido, respecto a la didáctica de la lengua, la investigación presentada abordó la problemática para servir como insumo al momento elaborar propuestas que modifiquen los procesos de enseñanza en un nivel educativo cuyo estudio se ha relegado a un segundo plano frente a otros.

Finalmente, la investigación presentada, además de abordar los objetivos propuestos, busca también ser un aporte en cuanto al desarrollo de políticas educativas que tengan efectos positivos en el aprendizaje con el propósito de apoyar a los estudiantes a comunicarse por escrito. Además, se enfatiza el hecho de que no se debe olvidar “el objetivo final, el más importante: que los alumnos sepan expresarse por escrito de manera correcta y eficaz. El buen uso que se haga de esas pequeñas marcas [los signos de puntuación] debe contribuir a ello” (Roselló 2010: 9).

FINANCIAMIENTO

Este artículo se ha desarrollado en el contexto del Proyecto FONDEF ID21110214, *Mejora tu Escritura, Plataforma Inteligente para apoyar la precisión lingüística en la escritura académica*. La Dra. Anita Ferreira, directora del proyecto, agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID y al Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDEF.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación no habría sido posible sin la colaboración desinteresada de los colegios, profesores de Lengua y Literatura y estudiantes de Segundo Medio de la Región del Biobío. Gracias a todos ellos y a todas ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCOBA, SANTIAGO. 2000. Puntuación y melodía de la frase. En Santiago Alcoa (coord.). *La expresión oral*, pp. 147–186. España: Ariel Practicum.
- ALPÍZAR, RODOLFO. 2002. *Para expresarnos mejor* (4ª. ed). La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- ALVARADO, KARLA. 2019. *Análisis de los errores ortográficos, gramaticales y léxicos en estudiantes de 3º de la ESO y de 1º de Bachillerato en una zona urbana de la isla de Tenerife*. Tesis para optar al grado de Máster en Formación del Profesorado: Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14775>
- ARECHABALA, MARÍA CECILIA, MARÍA ISABEL CANTONI, NATALIA ÁVILA, GISELLE RIQUELME Y VIVIAN AEDO. 2011. Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de enfermería. *Investigación y Educación En Enfermería* 29(3): 400–406.
- BENITO, JOSÉ ANTONIO. 1992. *La puntuación: usos y funciones*. España: Edinumen.
- BERNÁRDEZ, ENRIQUE. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. España: Espasa-Calpe.
- CABRERA, ELSA. 2003. Producción de Textos Narrativos Escritos: Estudio Descriptivo-Comparativo en Alumnos de 2º, 3º y 4º Año Básico. *Psykhé* 12(2): 121-132. <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20449>
- CALSAMIGLIA, HELENA y AMPARO TUSÓN. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. España: Ariel, S. A.
- CANTERO, FRANCISCO JOSÉ. 2002. *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- CAIACH, NINA. 1994. *La ponctuation (Histoire et système)*. París: Presses Universitaires de France.
- CISTERNAS, TATIANA, MARISOL LATORRE Y MARTA ALEGRÍA. 2013. *¿Cómo enseña usted este tema? Conocimientos didácticos que subyacen a las prácticas de profesores de Educación Básica. Un análisis a seis temas fundamentales en la enseñanza de la Lectura, la Escritura*

- y *las Matemáticas*. Universidad Alberto Hurtado y Centro de Investigación y Desarrollo en Educación (CIDE). <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/07/C%C3%B3mo-ense%C3%B1a-usted-este-tema-Informe-Final.pdf>
- COELLO, LILIANA. 2021. *Estudio de los errores ortográficos más frecuentes en estudiantes de un centro educativo de la isla de Tenerife*. Tesis para optar al grado de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Español: lengua y literatura), Universidad de La Laguna. <https://riull.uull.es/xmlui/handle/915/22782>
- CONCHA, SOLEDAD, SOLEDAD ARAVENA, CARMEN JULIA COLOMA Y VERÓNICA ROMERO. 2010. Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y lingüística* 21: 75–92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000100007>
- CONCHA, SOLEDAD, CAROLINA HERNÁNDEZ, FRANCISCA DEL RÍO, FRANCISCA ROMO Y LORENA ANDRADE. 2013. Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad en la educación* 38: 81–113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100002>
- CONCHA, SOLEDAD, PAOLA MIÑO, PAULETTE ANDRADE Y RIVA QUIROGA. 2015. Un modelo formativo de aprender a escribir y escribir para aprender en el primer año de universidad: base conceptual y resultados de impacto. *Mirada Hispánica* 10: 129–154.
- CORREA, ROXANNA, MÓNICA TAPIA, ANGIE NEIRA Y MABEL ORTIZ. 2013. Teorías personales de docentes de lengua sobre la enseñanza de la escritura en sistema de educación pública chilena. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 52(1): 165–184. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000100010>
- CUETOS, FERNANDO. 1992. *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. España: Editorial Escuela Española.
- CRESPO, NINA. 1998. La evaluación de la escritura: Posibles criterios. *Revista Signos* 31(43–44): 153–164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341998000100013>
- DE BEAUGRANDE, ROBERT Y WOLFGANG DRESSLER. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman Group Limited.
- DE LA FUENTE, MIGUEL ÁNGEL. 1993. *Los signos de puntuación: normativa y uso*. Tesis para optar al grado de Doctor, Universidad de Valladolid.
- ESPINOSA, MARÍA JESÚS. 2018. *Enseñanza de la escritura en la escuela: Qué, cómo y por qué enseñan así los docentes*. Tesis para optar al grado de Doctora en Educación, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Diego Portales. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/24204>
- FIGUERAS, CAROLINA. 2001. *Pragmática de la puntuación*. España: Octaedro.
- _____. 1999. La semántica procedimental de puntuación. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios* 12.
- _____. 2022. La precisión gramatical en un corpus de escritura académica de aprendientes africanos de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 18: 77–101. <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/411731>
- FERRERA, ANITA Y JESSICA ELEJALDE. 2020. Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Forma y Función* 33(1): 115–146. <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84182>
- FERREIRO, EMILIA. 1996. Los límites del discurso: puntuación y organización textual. En Emilia Ferreiro, Clotilde Pontecorvo, Nadja Ribeiro y Isabel García Hidalgo, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, pp. 129–269. Barcelona: Gedisa.

- FLOREZ, TERESA. 2011. Lengua castellana y comunicación en el aula de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 41(1-2): 61-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27021144003>
- HALLIDAY, MICHAEL ALEXANDER KIRKWOOD Y RUQAIYA HASAN. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman Group Limited.
- JULIO, LAURA y YURI CASTRO. 2017. Aproximación a los signos de puntuación desde una mirada epistémica. *Papeles* 9(17): 38-48. <https://doi.org/10.54104/papeles.v9n17.467>
- LARRONDO, TITO, MARCELA LARA, CLAUDIO FIGUEROA, MARÍA J. ROJAS Y ALBERTO CARO. 2007. Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de Pedagogía. Un estudio comparativo. *Calidad en la Educación* 27: 150-176. <https://doi.org/10.31619/caledu.n27.222>
- LINARES, MARIO. 1979. *Estilística. Teoría de la puntuación. Ciencia del estilo lógico*. España: Paraninfo.
- MARINKOVICH, JUANA y CLAUDIA POBLETE. 2000. Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza básica. *Revista Signos* 33(47): 101-110. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100009>
- MARTIN, GONZALO. 1990. *Curso de redacción*. España: Paraninfo.
- MARTIN, JAMES. 1992. *English Text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- MEDINA, LORENA, MAILI OW, DANILO SANTOS Y MARÍA JOSÉ THIELEMANN. 2007. Evaluaciones teóricas y prácticas pedagógicas en gramática y literatura. ¿asociación o disociación? *Revista latinoamericana de estudios educativos* 37(3-4): 221-238. <https://doi.org/10.17227/01224328.1318>
- MENESES, ALEJANDRA. 2008. Leer y escribir en una escuela chilena: Representaciones discursivas de los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar en NB3. *Revista Signos* 41(67): 257-278. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200010>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2017. *Lengua y Literatura. Programa de Estudio. Segundo medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34446_programa.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2016a. *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2016b. *Lengua y Literatura. Programa de Estudio. Primero medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34377_programa.pdf
- NUNBERG, GEOFFREY. 1990. *The linguistics of punctuation*. Estados Unidos: Center for the Study of Language and Information.
- OLSON, DAVID. 2009. Education and literacy. *Infancia y Aprendizaje* 32: 141-151. <https://doi.org/10.1174/021037009788001824>
- O'DONNELL, MICHAEL. 2022. *UAM Corpus Tool, 6.2*. Software de computador. <http://www.corpustool.com/index.html>
- PARODI, GIOVANNI. 2000. La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos* 33(47): 151-166. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100012>
- PAWLAK, ANETA. 2018. El carácter convencional, obligatorio, distintivo y opcional del uso de la coma en español. *Kwartalnik Neofilologiczny* 8: 606-620. DOI 10.24425/kn.2018.125007
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 2019. *Gramática y Ortografía básicas de la lengua española*. Editorial Planeta. ISBN 978-84-670-5758-4 (EPUB).
- RESNICK, LAURA. 2010. Nested Learning Systems for the Thinking Curriculum. *Educational Researcher* 39(3): 183-197. <http://www.jstor.org/stable/1161805>

- RODRÍGUEZ, FRANCISCO y SUSANA RIDAO. 2013. Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de Filología* 48(1): 147–169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032013000100007>
- ROJAS, HUGO. 2011. *El uso de la puntuación en estudiantes chilenos: una aproximación descriptiva desde el análisis del discurso*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística, mención en Lengua Española, Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108748>
- ROSELLÓ, JORGE. 2010. *Análisis de los signos de puntuación en textos de estudiantes de educación secundaria*. Tesis para optar al grado de Doctor, Universitat de València. <http://hdl.handle.net/10803/52171>
- RUIZ, MAITE. 2009. *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. España: Graó.
- SÁNCHEZ, CARLOS. 2004. La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza. *Revista de Educación* 28(2): 233–254. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028213.pdf>
- SABAJ, OMAR. 2009. Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos* 42(69): 107–127. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342009000100006>
- SERAFINI, MARÍA TERESA. 1992. *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- SERNA, ALBERTO. 1998. *Cómo utilizar correctamente los signos de puntuación para redactar bien*. Colombia: Editorial Idioma.
- SHAPIRO, LAUREN y JUDITH HUDSON. 1997. Coherence and cohesion in children's stories. En Jean Costermans y Michel Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text*, pp. 23–48. Londres: Psychology Press
- SIMONE, RAFFAELE. 1991. Riflessioni sulla virgola. En Margherita Orsolini y Clotilde Pontecorvo (Comps.), *La costruzione del testo nei bambini*, pp. 221–231. Italia: La Nuova Italia.
- SOTOMAYOR, CARMEN, GABRIELA GÓMEZ, ELVIRA JÉLDREZ, PERCY BEDWELL, ANA-MARÍA DOMÍNGUEZ y NATALIA ÁVILA. 2016. Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Onomázein: Revista semestral de lingüística, filología y traducción* 34: 381–425. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.21>
- SOTOMAYOR, CARMEN, GRACIELA LUCCHINI, PERCY BEDWELL, MANUELA BIEDMA, CAROLINA HERNÁNDEZ y DANIELA MOLINA. 2013. Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein: Revista semestral de lingüística, filología y traducción* 27: 53–77. <https://doi.org/10.7764/onomazein.27.04>
- SPERBER, DAN y DEIRDRE WILSON. 1986. *La relevancia*. España: Visor.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, GOBIERNO DE CHILE. 2020. Nuevo sistema de acceso a la educación universitaria. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/NUEVO-SISTEMA-DE-ACCESO-UNIVERSIDADES.pdf>
- TAPIA, MÓNICA, GINA BURDILES y BEATRIZ ARANCIBIA. 2003. Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos* 36(54): 249–257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009>
- TARDIFF, JACQUES. 2003. La evaluación del saber-leer: un asunto más de competencia que de actuación. En Emma Rodríguez y Elizabeth Lager, *La lectura*, pp. 164–194. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- VALENZUELA, ÁNGEL. 2021. Desempeño escrito de los estudiantes de secundaria en Chile: una evaluación directa e indirecta de la escritura. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 32: 91–105. <http://dx.doi.org/10.15443/r13206>
- VAN DIJK, TEUN y WALTER KINTSCH. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. Estados Unidos: Academic Press.

ANEXO

Ejemplo de instrumento para estimular la producción escrita de los sujetos (Proyecto FONDEFID21110214).

INSTRUCCIONES

A continuación, encontrarás una serie de imágenes sobre un tema que nos preocupa a todos, el **medioambiente**. Observa atentamente estas imágenes y reflexiona.

Cuidado del planeta



Contaminación



Calentamiento global



Cambio climático



Agua y Medio Ambiente



Ahora revisa las siguientes preguntas que te ayudarán a orientar tu escritura:

- ¿Qué entiendes por medioambiente y por qué crees es importante cuidarlo?
- Describe una situación que te preocupe sobre una problemática del medioambiente.
- Expresa tu opinión sobre los beneficios de vivir en un planeta libre de contaminación y respetuoso de los recursos vitales, como el agua y el aire.
- Reflexiona y explica: ¿A través de qué acciones cotidianas podemos proteger el medio ambiente de la contaminación, de la sequía o del cambio climático?

INSTRUCCIONES

Escribe tu opinión sobre el tema con letra clara y ordenada.

- Tiempo para escribir: 40 minutos.
- Extensión del texto: Escribe un mínimo de 300 palabras y un máximo de 400 (aprox., media página).
- Escribe tu texto en las líneas del recuadro.