



PROBLEMÁTICAS NO RESUELTAS EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS CHILENOS: TENDENCIAS PARA UN MEJORAMIENTO¹²

UNRESOLVED PROBLEMS IN THE WRITING OF CHILEAN HIGH SCHOOL STUDENTS: TRENDS FOR IMPROVEMENT

Anita Ferreira (*)
Universidad de Concepción

Resumen

En el ámbito educativo chileno existe una brecha investigativa y educativa en la enseñanza secundaria en torno a la delimitación de las reales competencias y precisión lingüística evidenciadas en el uso de la lengua escrita. El estudio es descriptivo mixto, cuantitativo y cualitativo. El objetivo es determinar los errores más frecuentes observados en un corpus textual de estudiantes de segundo medio del sistema educacional. Los resultados muestran las siguientes tendencias más relevantes: (1) omisión de la coma, (2) de la tilde en palabras agudas, (3) de la tilde en palabras esdrújulas, (4) de la tilde diacrítica y (5) diacrítica, (6) alternancia de los grafemas s/c/z, (7) omisión de mayúsculas, (8) reiteración de conectores aditivos y (9) omisión del grafema h. Estas tendencias sirven como guías al profesorado para desarrollar propuestas de escritura que apoyen el mejoramiento de los errores en las revisiones textuales y la precisión lingüística de los estudiantes.

Palabras clave: Escritura; enseñanza de lenguas; enseñanza secundaria; ortografía; lingüística aplicada.

Abstract

There is a research and educational gap in high school education within the Chilean educational field, specifically around the delimitation of the real competencies and linguistic precision evidenced in the use of the written language. The review of written work is a very arduous task for teachers that involves significant work, concerning difficulties and low levels of linguistic and discursive competence observed in students. The purpose of this article is to determine the most relevant problems in the writing of second-year high school students belonging to 4 municipal schools in the Biobío region. The question we seek to answer is: What are the most frequent errors observed in a corpus of high school learners?

The research is novel since it incorporates the Corpus Linguistics of Language Learners methodology and a technology-assisted error analysis for the identification of errors. Learner corpora are collections of oral texts or digital writings of language learners. These corpora are implemented and processed computationally through specialized programs for the recovery of information according to certain search criteria. Observation of how students use the language can yield results that show which areas present greater difficulty, which are persistent, or which respond to different phenomena within the development of the language.

The study is mixed descriptive, quantitative and qualitative. The main objective is to determine the most frequent errors observed in a textual corpus of high school students of the educational system. The results show the following most relevant trends: (1) omission of the comma in sentences, (2) omission of the accent in oxytone

(*) Autor para correspondencia:

Anita Ferreira
Universidad de Concepción
Barrio Universitario s/n, Facultad Humanidades
y Arte, Departamento de Español.
Correo de contacto: aferreir@udec.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 10.06.2024
ACEPTADO: 22.11.2024
DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.2-Art.1594

¹ Este artículo se ha desarrollado en el contexto del Proyecto FONDEF ID21110214. *Plataforma Inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica* La autora, directora del proyecto, agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y al Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF).

² Esta investigación se realizó gracias a la colaboración desinteresada y generosa de los colegios, profesores de Lengua y Literatura y estudiantes de segundo año medio de la región del Biobío. Gracias a todos y todas.

words, (3) in proparoxytone words, (4) in the dieretic accent and (5) diacritic, (6) alternation of the graphemes s/c/z, (7) omission of capital letters, (8) substitution of additive connectors y (9) omission of the grapheme h. These trends serve as guidelines for teachers to develop writing proposals that support the improvement of errors in textual revisions and the linguistic precision of students.

The texts analyzed in our research also show different levels of difficulties that in some cases compromise the understanding of the text, such as, for example, what was found at the level of discursive cohesion. The most revealing elements in this study are the problems at the level of spelling and punctuation that could be expected to have already been resolved in high school education. Orthographic knowledge influences textual construction processes in general, since attention is paid to the way a word is written.

The computational processing of large quantities of student texts to determine with certainty the reality they present at the level of their linguistic and textual competences is configured as a methodological advance at the level of the research and related to the detection of errors and problems in the educational system. This methodological approach constitutes a contribution to the educational and linguistic area, since it allows diagnosing and assisting in text revision tasks by high school teachers. This also provides possibilities for methodological improvements in a context where the detection of errors and the motivation for self-correction can be carried out privately and non-invasively.

Keywords: Writing; language teaching; secondary education; spelling; applied linguistics.

1. Introducción

En el ámbito educativo chileno, la habilidad escrita en español es un eje fundamental en las bases curriculares y programas, pues estas consideran la escritura como un proceso, que puede ser libre o guiado, siguiendo un modelo de producción textual cognitivo (Ministerio de Educación [Mineduc], 2019a). A nivel didáctico se ha delimitado un plan de escritura que contempla desarrollar una serie de actividades para planificar, organizar y motivar la escritura en los estudiantes (Mineduc, 2019b). En dicho contexto, la revisión de la escritura es una tarea muy ardua para el profesorado, que implica bastante trabajo, observándose preocupantes dificultades y bajos niveles de competencia lingüística y discursiva en los estudiantes. En la enseñanza básica chilena, los niveles de logro en la producción de textos narrativos y expositivos de los estudiantes han sido evaluados mediante las pruebas censales del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE escritura. Sin embargo, hasta la fecha y desde su entrada en aplicación, los resultados no han sido muy alentadores, dado que la mayoría de los estudiantes son capaces de producir algunos textos con buen nivel de adecuación a la situación comunicativa, pero cerca de la mitad del alumnado diagnosticado hasta ahora muestra serios problemas para escribir los textos en aspectos relacionados con la organización, la cohesión, coherencia textual y el desarrollo de ideas (Agencia de Calidad de la Educación, 2015, 2016, 2017).

El propósito en este artículo es determinar las problemáticas más relevantes en la escritura de estudiantes de segundo año de enseñanza media pertenecientes a 4 colegios municipales de la región del Biobío. La investigación es novedosa dado que incorpora la metodología de Lingüística de Corpus de Aprendientes de Lenguas y un análisis de errores asistido por la tecnología para la identificación de los errores (Ferreira et al., 2022). Los corpus de aprendientes son colecciones de textos orales o escritos digitales de aprendientes de lengua. Estos corpus son implementados y procesados computacionalmente por medio de programas especializados para la recuperación de información acorde con determinados criterios de búsqueda. La necesidad de observar cómo usan de manera real la lengua los estudiantes puede arrojar resultados que evidencien qué áreas presentan mayor dificultad, cuáles son persistentes o cuáles responden a diferentes fenómenos dentro del desarrollo de la lengua. Por esta razón, la investigación en corpus de aprendientes contribuye a que la información obtenida de muestras a gran escala refleje el estado real y las tendencias de uso de la lengua objeto de estudio. En este artículo, se trata de responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los errores más frecuentes observados en un corpus de aprendientes de segundo medio?.

2. Problemáticas en la escritura

En el contexto de la habilidad escrita, el aprendizaje del conocimiento ortográfico es fundamental, pues el dominio de los usos aceptables en materia escrita fortalece, en los individuos, la pertenencia a la comunidad y, a la vez, es un signo de la cultura del entorno, puesto que se configura a partir del acuerdo aceptado por los usuarios de la lengua (Camps et al., 2007). En la escritura, los errores pueden estigmatizar a los hablantes/escribientes en dichos contextos, y se perciben con una connotación negativa. Como lo afirman Sotomayor et al. (2017),

las creencias sociales sobre la ortografía promueven una expectativa de corrección en determinados ámbitos, que alimenta prejuicios hacia quienes escriben sin apego a la norma, lo que incrementa la importancia de enseñarla a los estudiantes para que puedan insertarse y participar de estos espacios sociales. (p. 318)

En dicha dirección, en la sociedad, el buen uso ortográfico en la escritura es considerado de manera positiva, otorgándole a quienes usan correctamente la normativa una buena imagen social y profesional. Así también es la sociedad la que emite juicios valorativos y sanciona a las personas que muestran una ortografía deficiente con juicios que pueden afectar su imagen y restringir la promoción académica y profesional (Real Academia Española [RAE], 2011). Por tales razones, la ortografía es imprescindible para el desarrollo del individuo que interactúa en sociedad no solo a través de la oralidad, sino también a través de sus escritos. En consecuencia, la ortografía ocupa un lugar esencial en el sistema educativo, puesto que es indisoluble del aprendizaje de las destrezas de la lectura y escritura, indispensables en la formación elemental de todo ciudadano.

Según lo especificado por la RAE en su obra *Ortografía de la Lengua Española* (2011), el término ortografía se refiere a la disciplina lingüística que se ocupa de describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura del español y las convenciones normativas de su uso en cada caso. La ortografía, en cuanto conjunto o corpus de convenciones que fijan las pautas de la correcta escritura de una lengua, tiene un carácter normativo. Es decir, se operacionaliza en reglas que deben ser respetadas por todos los hablantes que deseen escribir con corrección, y su incumplimiento da lugar a lo que se conoce como faltas de ortografía. La ortografía es una habilidad inseparable de la escritura, así como de la lectura, ya que para descifrar lo escrito es preciso conocer el código ortográfico (RAE, 2011).

Si bien hay varios estudios que han revisado la habilidad escrita en contextos educativos, principalmente se han orientado hacia los niveles de la educación básica o primaria (Bañales et al., 2018; Sotomayor et al., 2013; Sotomayor et al., 2017). En general, se ha puesto un mayor

interés en el proceso de escritura, el desempeño de los estudiantes, sus principales problemáticas a nivel gramatical y los tipos de actividades que se llevan a cabo en el aula, todo ello como si las habilidades lingüísticas en el manejo de la ortografía, puntuación, elementos de cohesión y coherencia textual ya estuvieran resueltos o superados por los estudiantes. Sotomayor et al. (2013) proporcionaron un análisis descriptivo del desempeño ortográfico de niños chilenos de educación básica. Las principales problemáticas encontradas fueron la carencia de tildes, uso erróneo de grafías (b/v; s/c/z; h), hiposegmentación y omisión o cambio de sílabas y/o letras. Como resultado de la investigación se plantea que los profesores deberían analizar los problemas ortográficos más frecuentes en la producción escrita con sus alumnos, dado que la mayoría de los errores son manifestaciones de problemas ortográficos que no pueden resolverse exclusivamente a través del aprendizaje de reglas, por lo que requieren de una reflexión metalingüística.

En un estudio posterior, Sotomayor et al. (2017) revisaron el desempeño ortográfico de niños de enseñanza básica en el contexto del SIMCE. El estudio consideró una muestra de cuarto año del SIMCE de escritura del 2008. Los resultados evidenciaron igualmente, como en el estudio anterior de Sotomayor et al. (2013), que los errores más frecuentes son carencia de tildes, omisión de letras o sílabas, uso erróneo de grafías b/v, h, s/c/z e hiposegmentación. La problemática más recurrente fue la carencia de tilde. Además, se identificó errores relacionados con la omisión de letras o sílabas y de grafías incorrectas (b/v, h, s/c/z) e hiposegmentación.

En materia ortográfica, la mirada ha estado también puesta en temas de alfabetización universitaria o de educación superior (Errázuriz, 2019; Errázuriz et al., 2015; Morales & Hernández, 2004). Los textos analizados en estas instancias muestran que los estudiantes tienen las mismas dificultades, observadas en la educación básica, que obstaculizan la comprensión de sus productos, tales como saltos temporales, ausencia de conectores, falta o mal uso de puntuación, escasa subordinación de ideas, débil uso de recursos de cohesión y coherencia, y problemas para organizar las ideas. Errázuriz et al. (2015) señalan que la ortografía fue una de las principales dificultades observadas en los ensayos argumentativos producidos por universitarios de la carrera de Pedagogía General Básica. Posteriormente, Errázuriz (2019) pudo constatar que las dimensiones de ortografía, contraargumentación e intertextualidad presentaron un nivel deficiente en la evaluación de escritos producidos por estudiantes universitarios de las carreras de Pedagogía General Básica de 4 universidades del sur de Chile. Por su parte, Morales y Hernández (2004), en un estudio descriptivo sobre el uso de la ortografía basado en el análisis de 500 textos generados por 115 estudiantes de la carrera de Odontología, encontraron falta de coma para señalar conectores, falta de punto y aparte o uso de coma en vez de punto y seguido. Igualmente, se halló falta de acento en palabras

esdrújulas, agudas y graves, acentuación indebida o falta de acento en monosílabos, pronombres no acentuados, uso indebido de “c”, “s” y “z”, ausencia de la letra “h” en el verbo haber y en el auxiliar, y uso de “v” en vez de “b” en la terminación del imperfecto. Se concluye que hay desconocimiento por parte de los estudiantes universitarios del sistema ortográfico, dado que no lo usan de manera adecuada. Los autores recomiendan la enseñanza de la ortografía como objeto de estudio en la universidad.

Aun cuando se puede observar importantes avances en investigación referida a las problemáticas de escritura en enseñanza básica y educación universitaria, existe una brecha investigativa y educativa en el nivel secundario en torno a la delimitación de las reales competencias y precisión lingüística logradas en el uso de la lengua en la habilidad escrita por parte de dichos estudiantes. Así también otra brecha no menor es que la mayoría de los estudios se han centrado en estudiantes de colegios municipales urbanos de la región Metropolitana y, como bien señala Bañales et al. (2018), sería importante ampliarlos a poblaciones de otras regiones del país. Por tanto, con dichas brechas detectadas, el estudio que se presenta a continuación forma parte de los desarrollos y resultados del Proyecto FONDEF ID21I10214. *Plataforma Inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica.*

3. Metodología

La investigación se sustenta metodológicamente en los procedimientos de la Lingüística de Corpus de Aprendientes de Lenguas y en el Análisis de Errores asistido por la Tecnología (Ferreira et al., 2022). El diseño es de tipo descriptivo mixto con un enfoque de análisis de datos cualitativo y cuantitativo. El objetivo principal es determinar los errores más frecuentes observados en los textos que constituyen el corpus textual de estudiantes de segundo medio del sistema educacional para luego explicarlos y ejemplificarlos con muestras reales del corpus de aprendientes de español como lengua materna de segundo medio (en adelante, CAEL1).

3.1. Participantes

Los participantes fueron 258 estudiantes pertenecientes a cuatro colegios municipales de la región del Biobío: Colegio 1 (301 estudiantes), Colegio 2 (164 estudiantes), Colegio 3 (80 estudiantes) y Colegio 4 (72 estudiantes), con un régimen escolar municipal y particular subvencionado. En cuanto a la caracterización de los sujetos que la componen, cabe señalar que el 76 % reportó su edad, cuya fluctuación estaba entre los 14 y los 19 años —siendo 15,25 años la edad promedio ($s = 0,822$)—. Respecto al sexo de los sujetos, un 56 % se identifica con el género masculino; mientras que el 44 % restante, con el femenino.

Para este estudio se contó con el consentimiento informado de los apoderados, así como el asentimiento de los estudiantes. El protocolo del estudio fue aprobado por el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Concepción, con el número CEBB 1019-2021.

3.2. Instrumentos

Con objeto de obtener textos reales de los estudiantes de los cuatro establecimientos educacionales, se desarrolló un plan de escritura de acuerdo con los lineamientos del plan curricular de segundo medio propuestos por el *Programa de Lengua y Literatura* elaborado por el Mineduc (2017) y los contenidos establecidos por el profesorado de la asignatura de cada colegio. Además, se revisó el libro del estudiante con el que se desarrollan tareas de escritura para identificar temáticas adecuadas para la edad y el ciclo escolar. Los instrumentos y estímulos aplicados para motivar la escritura fueron elaborados por el equipo de investigación del Proyecto FONDEF ID21110214, considerando el enfoque por tareas, la edad y los temas actuales para abordar la tarea de escritura. Se delimitaron tres temas: el uso actual del *spanGLISH*, la migración y el cuidado del medioambiente.

Los instrumentos aplicados presentan instrucciones breves y concretas para guiar la producción escrita de los estudiantes, siguiendo el mismo formato. Estos solicitan la escritura de textos de índole argumentativa, de entre 300-400 palabras de extensión, en 40 minutos, sobre los temas previamente señalados. Se puede revisar un ejemplo de las actividades de escritura en el Anexo 1. Se recolectaron 596 textos escritos. De los anteriores, un 27 % ($\Sigma = 162$) corresponden al colegio 1; un 11 % ($\Sigma = 66$) al colegio 2; un 12 % ($\Sigma = 76$) al colegio 3, y un 49 % ($\Sigma = 292$) al colegio 4.

La Tabla 1 da cuenta del total de textos desarrollados por los sujetos de cada establecimiento educativo en cada una de las tres tareas realizadas en la recolección de los textos. El colegio 4 desarrolló un mayor número de actividades de escritura (49 %), dado que estaba integrado por 4 cursos de segundo medio. En los otros establecimientos se recolectó un número menor acorde con el número de estudiantes y cursos de segundo medio. El colegio 1 disponía de 2 segundos medios y los colegios 2 y 3 de un solo curso cada uno.

Tabla 1

Textos producidos por los sujetos por establecimiento educativo

Colegios	No. de sujetos	Texto 1		Texto 2		Texto 3		Total de textos	
		f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
Colegio 1	65	55	29	56	27	51	26	162	27

PROBLEMÁTICAS NO RESUELTAS EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS CHILENOS:
TENDENCIAS PARA UN MEJORAMIENTO

Colegio 2	27	26	14	17	8	23	12	66	11
Colegio 3	34	25	13	29	14	22	11	76	13
Colegio 4	132	85	45	106	51	101	51	292	49
Total	258	191	100	208	100	197	100	596	100

3.3. Procedimientos: procesamiento del corpus

Los textos recolectados se sistematizaron y digitalizaron con el procesador de textos Bloc de notas con un formato .txt, ya que evita que los escritos sean corregidos gramatical y ortográficamente al momento de transcribirse. Luego, se incorporaron los textos al software UAM Corpus Tool, versión 6.2f (O'Donnell, 2022). Para ello, el equipo de investigación realizó el proceso de anotación de manera manual. El sistema de anotación se basó en la taxonomía para el etiquetado de errores desarrollado por Ferreira y Elejalde (2020). Dicha taxonomía contempla un criterio lingüístico que 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 2 muestra el sistema de anotación utilizado para la identificación de errores de carácter lingüístico.

Tabla 2

Descripción general de la taxonomía para la identificación de errores de escritura

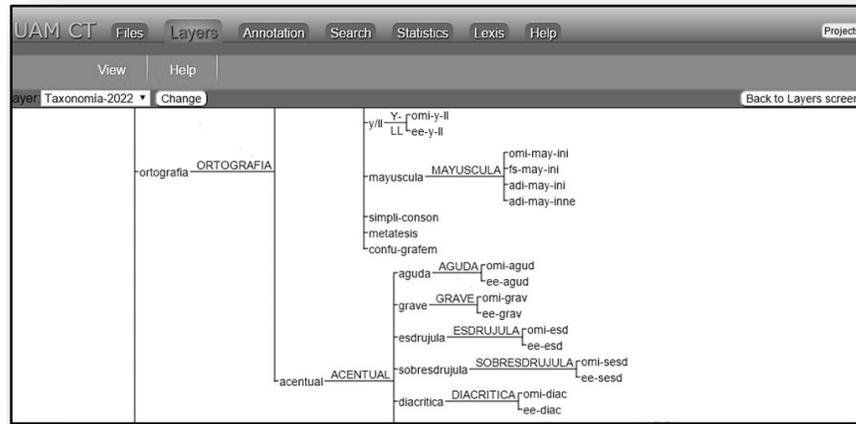
Niveles		Errores considerados
Criterio lingüístico	Categorías gramaticales	Uso de sustantivos, adjetivos, verbos, artículos, pronombres, adverbios y preposiciones.
	Léxico	Morfología de la palabra y uso del léxico en contexto.
	Ortografía	Uso de ortografía literal (mayúscula, grafías) y acentual (aguda, grave, esdrújula, sobreesdrújula, diacrítica y dierética).
	Coherencia textual	Sintagma
Concordancias		Nominales, verbales, de sujeto-predicado.
Puntuación		Uso de coma, uso de punto y otros signos.
Conectores		Uso de conectores discursivos argumentativos, reformuladores y estructuradores.

En la Figura 1 se ilustra un extracto de la taxonomía utilizada para la revisión y etiquetado de los errores de ortografía literal y acentual. La ortografía acentual se subdivide en categorías

para clasificar el tipo de error de acuerdo con problemáticas de tildación en palabras agudas, graves, esdrújulas u otras.

Figura 1

Taxonomía Análisis de Errores

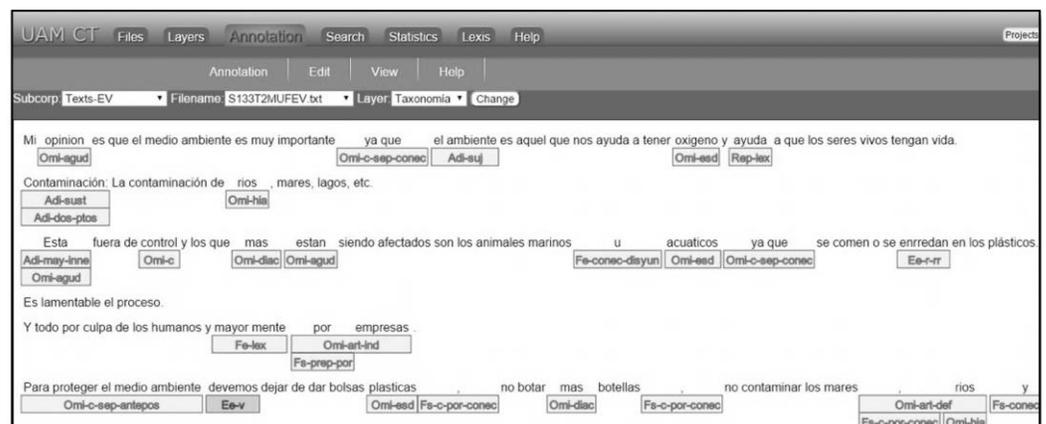


Nota. Creado a partir de Ferreira y Elejalde (2020) utilizando software UAM Corpus Tool, versión 6.2f (O'Donnell, 2022).

La Figura 2 ilustra el etiquetado realizado con la taxonomía descrita en el software UAM Corpus. En ella se muestra la interfaz y la manera como se registra los errores encontrados. Por ejemplo, en la primera línea del texto aparece la palabra están sin tilde. Este error puede ser clasificado como omisión de tilde en palabra aguda [omi- agud].

Figura 2

Ejemplo de Etiquetamiento de Errores basado en Taxonomía



Nota. De UAM Corpus Tool, versión 6.2f (O'Donnell, 2022).

El procesamiento computacional del corpus se llevó a cabo con el software UAM Corpus Tool, versión 6.2f (O'Donnell, 2022). Las matrices fueron analizadas y procesadas en Excel y se aplicaron fórmulas de frecuencia absoluta y frecuencia relativa.

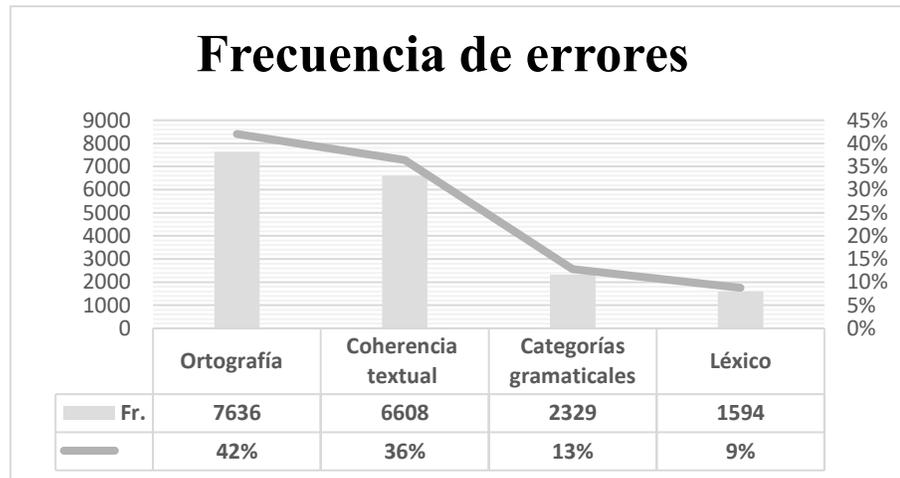
4. Análisis y resultados

En la Figura 3 se presenta el total de errores acorde con el criterio lingüístico. La frecuencia total en el corpus es de 18.167, distribuidos de la siguiente manera: 1) 7.636 (42 %) corresponden a ortografía, 2) 6.608 (36 %) a coherencia textual, 3) 2.329 (13 %) a categorías gramaticales y 4) 1.594 (9 %) a errores léxicos.

Como se puede examinar en la Figura 3, los errores de ortografía con un 42 % y de coherencia textual con un 36 % son los que tienen una mayor frecuencia con respecto del resto. Juntos constituyen el 78 % del total de los errores identificados en el corpus. Por su parte, los errores en las categorías gramaticales (13 %) y léxico (9 %) corresponde al 22 % de errores. Con estos datos, se puede delimitar con mayor precisión cuáles son las problemáticas lingüísticas en las que se requiere una mayor profundización y explicación, esto es, errores de ortografía y de coherencia textual.

Figura 3

Resultados generales acorde con el criterio lingüístico



4.1. Errores de ortografía acentual y de ortografía literal

En la Tabla 4 se presenta la distribución de los errores de ortografía literal y acentual. Del total de errores ortográficos encontrados, 7.636 (61 %) corresponden a la ortografía acentual y 2.206 (39 %) a la literal.

Tabla 4

Distribución de los errores de ortografía

Ortografía	n	%
Acentual	5.430	61
Literal	2.206	39
Total	7.636	100

Estos resultados son consistentes con el estudio de Errazuriz et al. (2015) con estudiantes de educación superior en que se señala que

lo que se les hace más complejo a los estudiantes a la hora de escribir un ensayo argumentativo es la ortografía, que no tiene una relación directa con la producción de textos, sino que más bien es una habilidad formal que se adquiere desde pequeño y se trabaja a lo largo de la educación básica, media y superior de forma gradual. (Errazuriz et al., 2015, p. 85)

De acuerdo con la literatura de la especialidad, los errores de ortografía lamentablemente no se han resuelto a nivel de la educación básica ni tampoco en la educación media, como habría de esperarse. Para Fernández-Rufete (2015) existe un sentimiento compartido entre los profesores relacionado con el problema de la ortografía, dado que es cada vez más difícil y complejo tratar las problemáticas de dicha área. El investigador sostiene que

es un sentir entre aprendices el menosprecio por la corrección en la escritura, quizá por influencia o imposición de los nuevos dispositivos electrónicos que requieren de la instantaneidad, de la improvisación, de la velocidad y la economía lingüística. Es un hecho preocupante el gran número de errores ortográficos que cometen los estudiantes a la hora de escribir sus textos, estas incorrecciones se observan en la Educación Primaria, algunas veces se acentúan a lo largo de la Educación Media y se siguen apreciando de manera significativa durante la enseñanza universitaria donde se llegan a apreciar graves errores que no se han subsanado y trabajado en etapas anteriores. (p. 8)

Con respecto a la ortografía acentual, en la Tabla 5 se muestra el total de 5.430 errores hallados en el corpus textual y su distribución en cuanto a los distintos tipos de problemáticas. Se registra un total de 2.271 errores (42 %) en palabras agudas, seguidas por 1.046 (19 %) errores en palabras esdrújulas. Luego están los errores de ortografía dierética (hiatos y diptongos) con un total de 959 errores (18 %) y los errores de tildación diacrítica en monosílabos, con un total de 821 (15 %).

Tabla 5

Errores en la ortografía acentual

Errores	n	%
Agudas	2.271	42
Esdrújulas	1.046	19
Dierética	959	18
Diacrítica	821	15
Grave	327	6
Sobreesdrújula	6	0
Total	5.430	100

Con el propósito de caracterizar e ilustrar los diferentes tipos de errores de ortografía acentual y literal, a continuación, se presenta una serie de ejemplos con las distintas problemáticas y errores identificados en el corpus. En los ejemplos se han subrayado y marcado con asterisco el error o los errores que se están ejemplificando. Las etiquetas entre paréntesis, como en el caso del primer ejemplo (S39-T1-C2), corresponden a la identificación de cada texto, en el cual S39 se refiere al sujeto participante anonimizado, T1 al número del texto y C2 al colegio de donde proviene el o la estudiante que produjo el texto.

Ejemplos de omisión de tildes en palabras agudas, esdrújulas, hiatos y diacrítica:

1. “tendremos *oxígeno y plantas las personas *estan talando muchos *arboles”. (S113-T2-C3)
2. Para proteger el medio ambiente devemos dejar de dar bolsas *plasticas, no botar mas botellas. (S133-T2-C4)

En cuanto a la ortografía literal, en la Tabla 6 se explicita de mayor a menor porcentaje los principales tipos de errores. Estos corresponden a la alternancia de los grafemas s/c/z, con 719 errores (33 %); a la omisión de mayúsculas, con 600 (27 %); a la omisión de la *h*, con 460 (21 %); a la alternancia de los grafemas b/v, con 262 (12 %), y de los grafemas n/m, con 118 (5 %). El uso incorrecto en estos grafemas se puede explicar por la confusión, ya sea de homofonía (similitud en la pronunciación) o bien de homografía causando la elección errónea de cualquier

letra por otra. Como lo afirma Sotomayor et al. (2017), los principales problemas en la adquisición de la ortografía literal se presentan en los casos de desajuste entre el código gráfico y la oralidad. La relación entre lengua escrita y hablada no es siempre unívoca ni transparente en los sistemas de escritura alfabéticos. Esto ocurre con algunos sonidos cuya representación gráfica puede tener varias posibilidades, como es el caso de /s/ (grafías s, c, z) o /b/ (grafías b y v), entre otras.

Tabla 6

Errores en la ortografía literal

Errores	n	%
s/c/z	719	33
mayúscula	600	27
h	460	21
b/v	262	12
n/m	118	5
y/ll	37	1.7
r/rr	10	0.3
Total	2.206	100

4.1.1. Usos erróneos de grafemas s/c/z

La confusión en la variante del español de Chile en el uso de los grafemas s/c/z, si bien en muchos casos se explica por la relación de un fonema fricativo apicoalveolar áfono /s/ en la oralidad y tres grafemas en la escritura, incide también en aspectos semánticos en los cuales podría alterarse el significado con la elección errónea de estas formas. En el estudio de Sotomayor et al. (2013), la explicación de esta problemática se fundamenta principalmente en el “criterio léxico”, destacando el caso de verbos de uso habitual como “hacer”, “decir”, “cerrar”, “recibir” y sus conjugaciones. Llama la atención que estos errores aún están presentes en la enseñanza media, como lo registran nuestros resultados del análisis de los errores del corpus textual de segundo medio.

Ejemplos de errores de alternancia en los grafemas s/c/z:

3. por mucha contaminación se están extinguiendo los *pezes y por sobre explotación de *pezca los osos polares están extinguiendo y en otros casos sobre todo la personas estamos *asiendo que se extinga los animales ya que los matamos para *aser chaquetas zapatos cinturones. (S155-T2-C4)

4.1.2. Omisión de mayúsculas

Otra problemática visible en los textos es que los estudiantes no siempre usan mayúsculas al inicio del párrafo, después de un punto, con algunos nombres de países, ciudades o nombres propios. El total de estos errores suma 600 ocurrencias correspondientes al 27 % de todos los errores en la acentuación literal. El subsistema de mayúsculas, tal y como afirma Díaz Perea y Majón-Cabeza Cruz (2014), cumple preferentemente funciones distintivas cuando la oposición grafémica mayúscula y minúscula permite diferenciar el significado léxico (Consuelo/consuelo) y la categoría gramatical (nombre propio/común). También cumple, alternadamente, funciones demarcativas cuando indica el comienzo de un enunciado. Los resultados hallados en este estudio son concordantes con lo encontrado por Díaz Perea y Majón-Cabeza Cruz (2014), quienes estudiaron en escritos de educación primaria de la provincia de Toledo los tipos de errores de omisión de mayúsculas en nombres propios, omisión de mayúsculas al inicio de oración/después de punto y la utilización indebida de mayúsculas (mayúsculas innecesarias). Lo preocupante en nuestro caso, es que dichas problemáticas se perciben todavía presentes en los textos de estudiantes de enseñanza media.

Ejemplos de omisión de uso de mayúsculas al inicio de párrafo y en nombres propios:

4. *le pegaron denueo entre todos afuera de la Escuela. (S116-T3-C4)

5. *esta bien que los inmigrantes quieran venir a *chile por los beneficios que tienen aqui como: mejores viviendas, buenos trabajos y aprenden de la cultura chilena. (S88-T3-C3)

4.1.3. Omisión del grafema h

En cuanto a la omisión del grafema h, se constató un total de 467 (13 %) errores. Estos resultados están en la misma línea de tendencias con los de Sotomayor et al. (2013). Dentro de los errores recurrentes están las formas de los verbos haber, hacer, hallar, hablar, habitar y los verbos prefijados correspondientes: hay, hice, deshice, deshecho, hallamos, rehacía, etc. La explicación en cuanto a la simplificación del uso de grafías a niveles de primaria pareciera también explicar esta permanencia y persistencia de estas problemáticas en enseñanza media, quizás intensificadas por el periodo de la pandemia. Los estudiantes tienden a omitir la “h”, quizás buscando una regularidad en la escritura sobre la base de un criterio de simplicidad, ya que eliminan la grafía que no cumple una función perceptible.

Ejemplos de omisión del grafema h:

6. yo pienso que es una buena forma para expresarte en tu vida social y para que estés más actualizado en la sociedad. esto *a permitido a los jóvenes *ablar esto *a permitido una mayor adquisición de inglés que los más adultos (entrenados). (S101-T1-C3)

4.1.4. Errores de alternancia de grafemas v/b

Los estudiantes también se confunden en su escritura con respecto al uso de los grafemas b/v. Se delimitaron 262 errores (ver Tabla 2), correspondientes al 12 % a nivel de sustantivos y verbos, como se visualiza en los siguientes ejemplos:

7. yo he escuchado que acá se *avia una niña de 15 años que la *maltratavan mucho no *aguantava más la niña *estava triste no quería ir al liceo se *cortava y se cambió de liceo para ver si la *dejavan de molestar. (S140-T3-C1)

Una explicación probable es que este tipo de errores surge en el proceso de transformación de fonema a grafema dado que se tiende a sustituir un grafema de baja frecuencia por otro de frecuencia más alta y, por tanto, más fácil de activar. Así, ante una palabra desconocida formada por algún sonido que se pudiera representar indistintamente por dos grafemas, se tendería a utilizar el grafema más frecuente.

4.2. Errores de coherencia textual

En la Tabla 7 se puede constatar un total de 6.608 errores a nivel de la coherencia textual distribuidos en errores de puntuación con 4.002 errores correspondientes al 61 % del total, seguidos por 1.348 (20 %) errores por uso inadecuado de conectores, de 677 (10 %) de concordancia gramatical a nivel de la frase, de 518 errores (8 %) a nivel de la estructura sintagmática y, finalmente, de 63 errores de frases innecesarias (1 %).

Tabla 7

Frecuencia de errores de coherencia textual

Errores de coherencia textual	n	%
Puntuación	4.002	61
Conectores	1.348	20
Concordancia	677	10
Sintagma	518	8
Frases innecesarias	63	1
Total	6.608	100

4.2.1. Errores de puntuación

Como los errores de puntuación se constituyen en los de mayor dificultad en cuanto a la coherencia textual, en la Tabla 8 se presenta la distribución de estos. Se puede constatar que los errores más frecuentes corresponden al uso de la coma con un total de 2.988 errores, lo que representa el 74 % del total. Seguido, se encuentra el uso del punto con 870 (22 %). Por último, el uso erróneo de otros signos de puntuación con un total de 144 (4 %), como los signos de interrogación, los paréntesis, punto y coma, entre otros.

Ejemplos de errores de omisión de la coma:

8. El spanglish *tambien es usado en las publicidades *pero esto no es nada raro, *segun yo *esta bien que lo usen porque hay *ocaciones que *serian como raras, por ejemplo *las publicidades de sandwiche. (S63-T1-C2)

Tabla 8

Frecuencia de errores de puntuación

Errores de puntuación	n	%
Uso de coma	2.988	74
Uso de punto	870	22
Otros signos	144	4
Total	4.002	100

4.2.2. Errores en el uso de conectores

En términos generales, los marcadores discursivos son unidades que actúan en la esfera del discurso, en concreto, en la estructural (informativa), en la formulativa o en la argumentativa, como los estructuradores de la información, los operadores, los conectores y los reformuladores, con sus subcategorías y modos distintos de conectar y operar. A estas unidades y funciones habría que añadir otras que ocasionalmente se encuentran en el plano discursivo, como ciertas conjunciones, partículas de focalización y elementos modales diversos (Loureda Lamas & Acín Villa, 2010). Los conectores son elementos gramaticales (conjunciones, adverbios o expresiones gramaticalizadas) que permiten explicitar las relaciones que el escritor establece entre las oraciones o las secuencias de oraciones de un texto. En la Tabla 9 se expone la frecuencia de errores en cuanto a los conectores, observándose un mayor número de errores en los conectores argumentativos con 1.235 errores que reflejan un 91 % de las problemáticas. En los conectores estructuradores se registran 79 errores, con un 6 %, y en los reformuladores 34 errores, con un 3 %.

Tabla 9

Frecuencia de conectores

Errores de puntuación	n	%
Argumentativos	1235	91
Estructuradores	79	6
Reformuladores	34	3
Total	1.348	100

Los marcadores argumentativos resultaron ser los de mayor dificultad para los estudiantes. Estos se entienden como unidades lingüísticas invariables, que tienen la función en el discurso de guiar de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Zorraquino & Portolés, 1999). Los conectores argumentativos enlazan enunciados y les asignan un papel particular para el desarrollo de una estrategia argumentativa. Se destaca su capacidad relacional y su presencia entre enunciados conectando dos o más enunciados entre sí. Su comportamiento sintáctico tiene una influencia más allá de la oración, pues su influencia semántico-pragmática traspasa los límites de la oración y vincula enunciados del discurso. En la Tabla 10 se observa la distribución de los principales conectores argumentativos y el número de errores identificados en el corpus textual. Como se puede verificar, los conectores aditivos presentan una mayor problemática, con 766 errores correspondientes a un 63 % del total. Le siguen los causales, con 78 errores (21 %), los adversativos y consecutivos con 75 errores (6 %) y finalmente los disyuntivos con 49 errores (4 %) y los concesivos con 7 errores.

Tabla 10

Frecuencia de errores conectores argumentativos

Errores	en	n	%
Argumentativos			
Aditivos		766	63
Causales		78	21
Adversativo		75	6
Consecutivo		75	6
Disyuntivo		49	4
Concesivo		7	0
Total		1235	100

4.2.3. Uso reiterativo del conector argumentativo, aditivo “y”

Los conectores aditivos unen a un miembro discursivo anterior con otro con la misma orientación argumentativa, aportando otros valores o características que se entienden en el marco de la intención argumentativa. La función de los conectores aditivos en las relaciones argumentativas es la de adicionar o sumar elementos de argumentación para dar continuidad o mayor realce a los argumentos.

El uso reiterativo del conector “y”, en ausencia total o parcial de otros recursos, se considera un indicador de los niveles iniciales en el desarrollo de los recursos cohesivos en la lengua, evidenciando una carencia a nivel de la cohesión. La problemática se explicaría por la falta de recursos cohesivos en su competencia lingüística que permitan al estudiante sustituir el uso inicial del copulativo “y” por otros conectores más específicos y/o adecuados a la relación conectiva que se desea establecer, en ausencia de estos. También se encuentra sustituyendo a la coma debido a la falta de desarrollo en los usos de puntuación. Ejemplos de errores en uso de conector aditivo:

9. "Dame wi-fi", *y así con muchas frases que se pueden utilizar para publicidad creando un espacio de atención, ya que donde es algo tan antiguo, llamará la atención de clientes, *y pues hasta aumentar ganancias, y considero que si seguimos así, reforzando, * y seguimos usando estas palabras progresaremos a un país hablante de spanglish, así como Cuba, P.R. y zonas de Estados Unidos *y en unos años más llegaremos a todo eso *y más, a pesar que hoy mucha gente (casi siempre adultos) que se opone a este lenguaje. (S10-T1-C1)
10. Mi opinión sobre migrar es que esta bien ya que las personas tienen que buscar un lugar seguro para sí mismo *y si pudieran quedarse en un país inclusivo* y con diversidad sería fantástico ya podrías ser libre sin que nadie te juzge *y poder tener libertad de expresión. (S62-T3-C2)

5. Discusión

En función de los resultados, y para responder a la pregunta planteada en este artículo sobre cuáles son los errores más frecuentes observados en los textos de los estudiantes de segundo medio, se especificaron y ejemplificaron los 9 errores con mayor frecuencia en el corpus. Estos corresponden a la falta de la coma en marcadores discursivos, la omisión de la tilde en palabras agudas y esdrújulas, y a la tildación diéresis y diacrítica. A ellos le sigue la problemática de la ortografía literal, la alternancia de grafemas s/c/z, la omisión de mayúsculas, el uso reiterativo del conector aditivo y la omisión de la h. Estos resultados son consistentes con los hallazgos

encontrados en la enseñanza básica por Sotomayor et al. (2013, 2017). Los textos analizados en nuestra investigación muestran también distintos niveles de dificultades que en algunos casos comprometen la comprensión del texto, como, por ejemplo, lo encontrado a nivel de la cohesión discursiva. Lo más revelador en este estudio son las problemáticas a nivel de la ortografía y puntuación que se podría esperar ya resueltas en la enseñanza media.

Estos hallazgos son semejantes a los encontrados en niveles superiores educacionales, como en los estudios de Errázuriz et al. (2015) y Errázuriz (2019), en los cuales se documentó como principal problemática la ortografía en los ensayos argumentativos en estudiantes de la carrera de Educación Básica. Las principales problemáticas observadas fueron también la carencia de la coma en conectores, de tilde en palabras esdrújulas, agudas y graves, el uso indebido de tilde en monosílabos y pronombres, así como el uso indebido en la ortografía literal (ausencia de h, por ejemplo). Del mismo modo, Morales y Hernández (2004) explicitaron dichos problemas en escritos de estudiantes de la carrera de Odontología. Por ende, todos estos descubrimientos se constituyen en una evidencia robusta de la enorme necesidad de mejorar la competencia ortográfica (acentual, literal y puntuación) en los distintos niveles de enseñanza de la lengua (básica, media y universitaria).

A pesar de una extensa investigación en las últimas décadas sobre muchos aspectos de la escritura y la enseñanza de la escritura en la educación básica (Bañales et al., 2018) y de los resultados en la educación superior con la preocupación de una alfabetización académica, todavía falta mayor evidencia de investigaciones que den cuenta de la situación de la habilidad escrita en la enseñanza media o secundaria. Como señala Fernández-Rufete (2015), sigue siendo un hecho preocupante el gran número de errores ortográficos e incorrecciones que se observan en la educación primaria, acentuándose a lo largo de la educación media y apreciándose en la enseñanza universitaria, como señal de que no se han subsanado y trabajado en etapas anteriores. Del mismo modo, pensamos que aún falta un marco coherente para comprender las complejidades del desarrollo de la escritura, del diseño curricular y la evaluación y diagnóstico de las competencias involucradas en la habilidad escrita. Debido a que carecemos de un marco integrado, las decisiones de alto riesgo sobre el currículo, la enseñanza y la evaluación a menudo se toman de maneras no sistemáticas. Esto puede mermar en el desarrollo de la habilidad.

La precisión en la escritura es de vital importancia en las audiencias académicas y profesionales, en las cuales los errores pueden estigmatizar a quienes escriben (Ferreira, 2017, 2022). Delimitar los errores más sistemáticos y aumentar el nivel de conciencia lingüística de los estudiantes, llamando la atención sobre dichos errores para que noten o perciban sus problemáticas, puede ayudar a que mejoren tanto la comprensión de ellas como su habilidad

escrita (Robinson et al., 2012). En efecto, la detección de errores puede apoyar el desarrollo de la conciencia metalingüística a través de una atención selectiva de errores enfocados en el proceso de escritura, logrando así mejorar la precisión y la competencia lingüística de los estudiantes.

El conocimiento ortográfico influye sobre los procesos de construcción textual en general, ya que se pone atención a la forma de escribir una palabra. La práctica de la escritura debería involucrar un proceso didáctico-metodológico que busque la superación de las dificultades relacionadas con la corrección escrita de los estudiantes (Rodríguez & Sánchez, 2018). Existen razones teóricas sólidas que avalan el argumento de que un tratamiento focalizado en cierto número de errores, por ejemplo, los cinco con mayores frecuencias, puede ser más acertado que corregir todos los errores de un texto (Ferris & Kursner, 2019). Los estudiantes son más sensibles en poner atención a correcciones dirigidas a uno o a un número limitado de tipos de errores para desarrollar mayor comprensión de la naturaleza del error y la autocorrección necesaria.

6. Conclusiones

En este artículo el objetivo principal ha sido identificar los errores más relevantes de precisión lingüística observados en un corpus textual producido por estudiantes de segundo año de educación media. El sistema educativo chileno no cuenta con resultados de investigaciones basadas en Lingüística de Corpus de Aprendientes que arrojen evidencias sobre las problemáticas más atingentes en los escritos de los estudiantes. El cooperar en la detección de las problemáticas aquí evidenciadas a partir de una metodología de Lingüística de Corpus sustentada en recursos tecnológicos posibilitan potenciar las etapas diagnósticas, de revisión y evaluativas en la escritura. El poder procesar grandes cantidades de textos de estudiantes para determinar con certeza la realidad que presentan a nivel de sus competencias lingüísticas y textuales se configura en un avance metodológico a nivel de las investigaciones que se están realizando en torno a la detección de errores y problemáticas en el sistema educativo. Este enfoque metodológico se constituye en una contribución al área educativa y lingüística, en cuanto permite diagnosticar y asistir en las tareas de revisión de textos por parte de los profesores de enseñanza media. Así también se brinda posibilidades de mejoras metodológicas en un contexto donde la detección de los errores y la motivación para una autocorrección se puede llevar a cabo de manera privada y no invasiva.

El proyecto FONDEF No. 21I10214 explicita, dentro de sus objetivos, identificar los errores de precisión lingüística que cometen estudiantes de segundo medio del sistema educativo con el propósito de desarrollar una plataforma inteligente para detectar errores focalizados y apoyar

con corrección metalingüística provista por los profesores. Se proyecta continuar con el análisis del corpus para centrarse de manera más específica en cada tipo de error y extraer el máximo de información contextualizada. Finalmente, se recomienda seguir ampliando los estudios relativos a los problemas presentes en la producción escrita de diferentes estudiantes, sobre todo en enseñanza secundaria, tarea que ya han emprendido Ferreira et al. (2023), quienes describen los patrones estructurales presentes en los errores de omisión de tilde en palabras agudas, y Ferreira et al. (2023) en la detección de errores en cuanto al uso de la ortografía puntual (específicamente, el uso de la coma).

Recientemente, el Mineduc ha informado sobre los ajustes al plan de evaluaciones nacionales, SIMCE, periodo 2024-2026 (Agencia de Calidad de la Educación, 2024). Entre los principales cambios al plan vigente está la reducción de evaluaciones censales anuales, pasando de 11 en total, a 6 para el año 2024, y a 7 para cada uno de los años siguientes (2025 y 2026). Esta reducción no deja de ser preocupante especialmente en lo que atañe a la habilidad escrita, por cuanto se señala que con el objetivo de agilizar la corrección y contar de manera ágil con la información, los ajustes al plan contemplan el reemplazo de la prueba censal de Escritura en 6° básico por un estudio muestral que se realizará cada tres años, iniciándose el año 2024. Con ello, además el Mineduc descarta completamente considerar la evaluación de la habilidad escrita en enseñanza media. En consecuencia, el desconocimiento real de las habilidades en la escritura y la precisión lingüística se mantendrán por un tiempo no menor. De ahí la relevancia de continuar realizando estudios descriptivos que evidencien las problemáticas en dicha habilidad en el sistema educativo chileno tanto en la enseñanza básica como en la media.

7. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Informe de Resultados de Aprendizaje Escritura 2014. Sexto Básico*. Ministerio de Educación de Chile. http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados2014/Sintesis_Resultados_6B_Escritura_2014.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Informe de Resultados de Aprendizaje Escritura 2015. Sexto Básico*. Ministerio de Educación de Chile. <https://es.scribd.com/document/325368855/Simce-Escritura>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Informe de Resultados de Aprendizaje Escritura 2016. Sexto Básico*. Ministerio de Educación de Chile. http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf.

- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). *Ajustes al Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales 2021-2026*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.agenciaeducacion.cl/sin-categoria/ministerio-de-educacion-anuncia-ajustes-al-plan-de-evaluaciones-2024-2026/>
- Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M., & Messina, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: Revisión de una década (2007-2016). *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(1), 59-84. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832018000100059>
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., & Cabré, P. (2007). *La enseñanza de la ortografía*. Graó.
- Díaz Perea, M. R., & Manjón-Cabeza Cruz, A. (2014). Proceso de construcción ortográfica de las mayúsculas en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(02), 71-76. <https://doi.org/10.17811/rifie.42.02.2014.71-76>
- Errázuriz, M. C. (2019). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y Habla*, (23), 224-242.
- Errázuriz, M. C., Arriagada, L., Contreras, M., & López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 37(150), 76-90. <https://doi.org/10.22201/iisue.2448-6167e.2015.150.53163>
- Fernández-Rufete, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 7-24. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi4.10964>
- Ferreira, A., Villagra, E., & Elejalde, J. (2023). Carencias en el uso de la coma en la producción escrita de estudiantes chilenos de segundo año de educación media. *Boletín De Filología*, 58(2), pp. 290–318. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/73294>

- Ferreira, A., Blanco, L., & Elejalde, J. (2023). Dificultades en la precisión ortográfica de palabras agudas en la escritura académica de estudiantes del sistema educacional chileno. *Revista Sophia Austral*, 29. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232904>
- Ferreira, A. (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>
- Ferreira, A. (2017). El Efecto del Feedback Correctivo Escrito Metalingüístico en el Corto y Largo Plazo para Mejorar la Precisión Lingüística en la Destreza Escrita en ELE. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), pp. 37-50. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/-index.php/calj/article/view/10220>
- Ferreira, A., Elejalde, J., & Blanco, L. (2022). Diseño e implementación del Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera (CAELE). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 137-154. <https://revistas.ucm.es/index.php-/CLAC/article/view/71174/4564456560238>
- Ferreira, A., & Elejalde, J. (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>
- Ferris, D., & Kurzer, K. (2019). Does Error Feedback Help L2 Writers?: Latest Evidence on the Efficacy of Written Corrective Feedback. En K. Hyland, & F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 106-124). Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017-/9781108635547.008>
- Loureda Lamas, Ó., & Acín Villa, E. (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Arco/libros.
- Morales, O., & Hernández, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Kaleidoscopio*, 2, 151-159.

- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lengua y Literatura. Programa de Estudio Segundo medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Gobierno de Chile.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34446_programa.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2019a). *Plan de Escritura Nacional*. Unidad de Currículum y Evaluación. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019b). *Currículum Nacional*. Unidad de Currículum y Evaluación. Gobierno de Chile.
- O'Donnell, M. (2022). *UAM Corpus Tool, 6.2* [software]. <http://www.corpustool.com/index.html>
- Real Academia Española. (2011). *Ortografía de la Lengua Española*. Espasa.
- Robinson, P., Mackey, A., Gass, S., & Schmidt, R. (2012). Attention and awareness in Second language acquisition. En S. M. Gass, & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 247-267). Routledge.
- Rodríguez, F., & Sánchez, J. (2018). El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, 153-171.
<https://doi.org/10.19053/0121053X.n31.2018.6095>
- Sotomayor, C., Ávila Reyes, N., Bedwell, P., Domínguez, A., Gómez, G., & Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: Claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 315-332. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200017>
- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., & Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. *Revista Signos*, 46(81), 105-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000100005>
- Zorraquino, M. A., & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque, & V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3, pp. 4051-4213). Espasa-Calpe.

Anexo 1

Ejemplo de instrumento para estimular la producción escrita de los sujetos (Proyecto FONDEF ID21110214, Plataforma Inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica).

ACTIVIDAD DE ESCRITURA No. 3

Nombre:

Fecha:

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrarás una serie de imágenes sobre la **migración**. Observa atentamente estas imágenes y reflexiona.

Separación familiar



Protestas contra la migración



Migrar como Derecho



Diversidad e inclusión



INSTRUCCIONES

Escribe tu opinión sobre el tema “migración”, guíate por las preguntas orientadoras.

- ¿Qué entiendes por migración y por qué crees que es importante la integración de los extranjeros al país? Describe una situación donde hayas visto o escuchado sobre migración.
- Expresa tu opinión sobre la migración y respecto a los beneficios de vivir en un país con diversidad e inclusión.
- Reflexiona y explica, ¿a través de qué acciones cotidianas podemos relacionarnos de buena manera con los migrantes, respetando su cultura y diversidad?

- Legibilidad: Usa 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.