



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Facultad de Traducción e Interpretación

DOCTORADO EN ESPAÑOL Y SU CULTURA: INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E
INNOVACIÓN

*Ortografía puntual. Estudio de los errores de puntuación en
las redacciones de estudiantes grancanarios de Enseñanza
Secundaria Obligatoria*

Carmen Delia Cabrera Montesdeoca

**Tesis doctoral dirigida por Genoveva Torres Cabrera y
Maximiano Trapero**

Las Palmas de Gran Canaria

Junio 2017

Esta tesis se ha llevado a cabo gracias a la concesión de la beca de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a mis directores de tesis, Genoveva Torres Cabrera y Maximiano Trapero, por la ayuda brindada durante años, antes y a lo largo de toda la investigación. Quiero agradecer también a los cincuenta centros educativos grancanarios que aceptaron ayudarme de manera altruista en mi investigación. Gracias a los directores de estos centros y a tantísimos profesores de las áreas de Historia y Lengua Castellana y Literatura por concedernos una sesión de sus clases para recopilar las muestras textuales, y por colaborar respondiendo a los cuestionarios enviados. He de dar las gracias también — ¡cómo no!— a los alumnos que redactaron los textos. Gracias a su participación pudimos reunir el corpus de estudio que nos ha servido para dar conocimiento de cómo es la escritura de nuestros estudiantes y cómo puntúan sus textos.

Especial reconocimiento merece la ayuda brindada por Ángela Castellano y Juan Artilles, quienes amable y desinteresadamente contribuyeron con la elaboración de este trabajo y realizaron los procesos estadísticos que el estudio conllevaba. Asimismo, sus indicaciones fueron fundamentales para establecer la metodología de la investigación. Por último, quiero dar las gracias a Paco Quevedo y a Ana María Pérez Martín. Gracias por los tan valiosos y sabios consejos, y por estar siempre ahí.

A mi amiga Cali, allí donde estés.

La mala escritura es un enemigo silencioso; la gente lee lo que escribimos, detecta el error, piensa mal de nosotros, pero no suele decirnos nada.

G. ANDRÉS MUÑOZ. *Ortografía. La importancia de hablar y escribir bien.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	17
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	23
2.1. Problemática del nivel competencial de los alumnos canarios.....	23
2.2. La competencia escrita y la puntuación de los alumnos de secundaria..	24
2.3. Investigaciones sobre los errores de puntuación en secundaria.....	28
3. MARCO TEÓRICO.....	31
3.1. La expresión escrita y la puntuación. Saber puntuar es saber escribir....	32
3.2. La puntuación, mecanismo imprescindible para la cohesión textual.....	35
3.3. Ortografía de la puntuación.....	36
3.3.1. Definición y función primordial de los signos de puntuación. Signos básicos de puntuación o de primer orden.....	39
3.3.2. La concepción tradicional de los signos de puntuación.....	42
3.3.3. El supuesto carácter estimativo o subjetivo de la puntuación.....	44
3.3.4. Estudio comparativo del concepto de la puntuación en la <i>Ortografía de la lengua española</i> de 1999 y en la de 2010.....	47
3.4. Puntuación y sintaxis.....	55
3.5. Revisión de las definiciones de los signos de puntuación básicos en diversos manuales de aprendizaje de la lengua española.....	57
3.6. Sobre la didáctica de la ortografía puntual.....	68
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	73
4.1. Variables.....	73
4.1.1. Variables lingüísticas o dependientes.....	73
4.1.2. Variables independientes.....	74
4.2. Obtención del corpus.....	77
4.2.1. Selección de los municipios y centros educativos.....	77
4.2.2. Tamaño de la muestra.....	82
4.2.3. Diseño de la prueba.....	83
4.2.4. La selección de las redacciones.....	88
4.3. Tratamiento de los datos para el análisis de la puntuación.....	90
4.4. Tratamiento informático de los datos.....	93

5. ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE PUNTUACIÓN.....	95
5.1. Bloque 1: Errores por empleos incorrectos de signos de puntuación....	97
5.1.1. Empleo erróneo de coma.....	98
5.1.1.1. Por otros delimitadores principales.....	98
5.1.1.1.1. Por punto y seguido.....	98
5.1.1.1.2. Por punto y coma.....	103
5.1.1.1.3. Por dos puntos.....	108
5.1.1.2. Introducción errónea de coma entre las funciones sintácticas de la oración.....	110
5.1.1.2.1. Coma entre sujeto y predicado.....	110
5.1.1.2.2. Coma entre funciones de grupo sintáctico.....	118
5.1.1.3. Introducción errónea de coma en estructuras coordinadas.	121
5.1.1.3.1. Ante conjunciones coordinantes: <i>y, e, o</i>	122
5.1.1.3.2. Tras conjunciones coordinantes: <i>y, pero, aunque</i>	122
5.1.1.3.3. Por conjunciones coordinantes: <i>y, e, o</i>	124
5.1.1.3.4. Ante los miembros coordinados por <i>ni... ni; tanto... como; no solo..., sino</i>	125
5.1.1.4. Introducción errónea de coma en estructuras subordinadas.....	127
5.1.1.4.1. Ante subordinadas.....	127
5.1.1.4.2. Tras nexos que encabezan subordinadas.....	129
5.1.1.4.3. Entre los segmentos de estructuras bimembres discontinuas.....	131
5.1.1.5. Introducción errónea de coma en torno a incisos.....	132
5.1.1.5.1. Coma errónea por insertar solo la que delimitaría el cierre de un inciso.....	133
5.1.1.5.2. Comas erróneas para delimitar un inciso que requiere signos dobles.....	134
5.1.1.5.3. Desplazamiento erróneo de la primera coma que delimita un inciso.....	136
5.1.1.6. Empleo erróneo de coma en concurrencia con otros signos de puntuación.....	137

5.1.1.6.1.	Junto con puntos suspensivos para finalizar una enumeración.....	137
5.1.1.6.2.	Ante paréntesis.....	138
5.1.2.	Empleo erróneo de punto y coma.....	139
5.1.2.1.	Por otros delimitadores principales.....	140
5.1.2.1.1.	Por coma.....	140
5.1.2.1.2.	Por dos puntos.....	141
5.1.2.1.3.	Por punto y seguido.....	142
5.1.2.2.	Introducción errónea de punto y coma.....	143
5.1.3.	Empleo erróneo de dos puntos.....	144
5.1.3.1.	Por otros delimitadores principales.....	144
5.1.3.1.1.	Por coma.....	144
5.1.3.1.2.	Por punto y seguido.....	145
5.1.3.1.3.	Por punto y aparte.....	145
5.1.3.2.	Introducción errónea de dos puntos.....	146
5.1.3.2.1.	Dos puntos que rompen la unión entre grupos sintácticos.....	146
5.1.3.2.2.	Dos puntos en detrimento de una correcta elaboración del mensaje.....	148
5.1.3.2.3.	Repetición de dos puntos en la misma frase.....	149
5.1.3.2.4.	Dos puntos erróneos por anunciar varios elementos y enumerar solo uno.....	150
5.1.4.	Empleo erróneo de punto y seguido.....	150
5.1.4.1.	Por otros delimitadores principales.....	151
5.1.4.1.1.	Por coma.....	151
5.1.4.1.2.	Por punto y coma.....	153
5.1.4.1.3.	Por dos puntos.....	153
5.1.4.2.	Introducción errónea de punto y seguido.....	154
5.1.4.2.1.	Después de los signos de cierre de interrogación y de exclamación.....	154
5.1.4.2.2.	Ante subordinada.....	154
5.1.4.2.3.	Otras introducciones erróneas de punto y seguido..	155

5.1.5.	Empleo erróneo de puntos suspensivos.....	156
5.1.5.1.	Junto con la abreviatura <i>etc.</i>	157
5.1.5.2.	Por enumerar solo un elemento previamente.....	158
5.1.5.3.	Otros empleos erróneos de puntos suspensivos.....	158
5.1.6.	Otros empleos erróneos de puntuación.....	160
5.1.6.1.	Empleo erróneo de diversos signos de puntuación para delimitar incisos.....	160
5.1.6.2.	Errores en la colocación correcta de los signos de puntuación.....	163
5.1.6.3.	Representación gráfica errónea de los signos de puntuación.....	165
5.1.6.4.	Empleo erróneo de <i>y</i> , <i>e</i> y <i>o</i> por delimitadores principales.....	167
5.1.7.	Períodos sintácticos mal puntuados en toda su extensión.....	173
5.2.	Bloque 2: Errores por ausencias de signos de puntuación.....	170
5.2.1.	Ausencia de coma.....	170
5.2.1.1.	Ausencia de coma para delimitar incisos.....	170
5.2.1.1.1.	Ausencia de la primera coma que delimita una estructura explicativa.....	171
5.2.1.1.2.	Ausencia de la segunda coma	174
5.2.1.1.3.	Ausencia de las dos comas	176
5.2.1.2.	Ausencia de coma en estructuras subordinadas.....	178
5.2.1.2.1.	Ante subordinadas.....	178
5.2.1.2.2.	Tras subordinadas antepuestas al verbo principal... ..	183
5.2.1.2.3.	En estructuras bimembres introducidas por nexos correlativos.....	185
5.2.1.3.	Ausencia de coma en estructuras coordinadas.....	186
5.2.1.3.1.	En enumeraciones.....	186
5.2.1.3.2.	Ante la abreviatura <i>etc.</i>	187
5.2.1.3.3.	Ante conjunciones coordinantes.....	187
5.2.1.4.	Ausencia de coma para delimitar determinados grupos sintácticos de la oración.....	197
5.2.1.4.1.	Para delimitar sujetos que finalizan con <i>etcétera</i>	197

5.2.1.4.2.	Para delimitar complementos circunstanciales.....	198
5.2.1.4.3.	Para delimitar complementos extraoracionales.....	199
5.2.1.5.	Ausencia de coma para delimitar conectores discursivos...	200
5.2.1.5.1.	Conectores en posición inicial de oración.....	201
5.2.1.5.2.	Conectores en posición medial de oración.....	203
5.2.1.6.	Ausencia de coma para marcar elisiones verbales.....	205
5.2.2.	Ausencia de punto y coma.....	206
5.2.3.	Ausencia de dos puntos.....	209
5.2.4.	Ausencia de punto y seguido.....	209
5.2.5.	Ausencia de punto final.....	211
5.2.6.	Otras ausencias de puntuación.....	211
5.2.7.	Grave ausencia de elementos de cohesión.....	213
6.	ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....	217
6.1.	Análisis de frecuencias.....	217
6.1.1.	Errores cometidos con respecto a la coma.....	219
6.1.2.	Errores cometidos con respecto al punto y coma.....	221
6.1.3.	Errores cometidos con respecto a los dos puntos.....	222
6.1.4.	Errores cometidos con respecto al punto y seguido.....	223
6.1.5.	Errores cometidos con los puntos suspensivos.....	224
6.2.	Análisis de las variables independientes.....	224
6.2.1.	Sexo y tipo de centro.....	224
6.2.2.	Sexo y nivel educativo de los padres.....	227
6.2.3.	Sexo y asignatura.....	230
7.	EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA PUNTUACIÓN POR PARTE DE LOS DOCENTES.....	233
7.1.	Errores de puntuación cometidos por los docentes de lengua española.....	233
7.2.	¿Cómo se está enseñando a puntuar en secundaria?.....	244
7.3.	Algunas reflexiones en torno a la problemática de la puntuación en secundaria y otras consideraciones sobre determinadas actitudes del profesorado.....	253
8.	CONCLUSIONES.....	257
9.	BIBLIOGRAFÍA.....	261

10. ANEXOS	273
10.1. Anexo 1: Hoja de datos para los alumnos.....	273
10.2. Anexo 2: Ejemplo de hoja de análisis por cada alumno-redacción..	274
10.3. Anexo 3: Estructuras que conforman incisos.....	276
10.4. Anexo 4: Número de alumnos por sexo, tipo de centro y nivel educativo de los padres.....	277
10.5. Anexo 5: Respuestas a la pregunta <i>¿Cómo se enseña la puntuación?</i> del cuestionario enviado a los profesores de Lengua Castellana y Literatura.....	278

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de los errores de puntuación que presentamos en este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre la escritura de los estudiantes grancanarios, que llevamos a cabo sobre muestras de producción escrita de alumnos matriculados en 4.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria¹ durante los cursos académicos 2013/2014 y 2014/2015. En estas muestras, además de la ortografía puntual, hemos estudiado otros aspectos relacionados con la expresión escrita y la composición de textos. Así, analizamos, por un lado, cómo es la presentación y la estructuración de las redacciones estudiantiles y, por otro lado, cuáles son sus errores sintácticos más frecuentes. Esperamos poder publicar un futuro trabajo que dé cuenta del análisis de estos datos.

En las páginas de este trabajo nos hemos propuesto dar a conocer cómo es la escritura de nuestros alumnos y, más concretamente, analizar en profundidad cuáles son los errores de puntuación y determinar sus causas con el fin de concienciar sobre la necesidad de crear nuevos planteamientos metodológicos que ayuden a paliar los graves problemas de puntuación que repercuten en gran medida en la calidad de la escritura de los estudiantes.

Decidimos centrarnos específicamente en los alumnos de 4.º de la ESO porque se trata del último curso de la enseñanza obligatoria, y dado que no todos ellos continúan estudiando creemos necesaria la adopción de una metodología de enseñanza de la puntuación más adecuada con el fin de que los estudiantes que vayan a obtener su graduado en ESO sean capaces de escribir correctamente para desenvolverse de manera eficaz en los diversos contextos de la vida cotidiana que requieren de la escritura.

Generalmente, los que han estudiado sobre los problemas de puntuación argumentan que la ortografía puntual supone un aprendizaje complejo para el cual aún no se ha

¹ En adelante, ESO.

encontrado una metodología eficaz. Apuntan también que las dificultades en el aprendizaje tienen que ver con la supuesta subjetividad que se da a la hora de puntuar algunos contextos en concreto. Sin embargo, creemos que la principal causa de los graves errores de puntuación que pululan por textos de cualquier índole radica en que se sigue aprendiendo a puntuar mediante la antigua normativa ortográfica de la Real Academia Española² —sobre la que se basan muchísimos manuales de aprendizaje de nuestra lengua—, que establecía que la coma, por ejemplo, se empleaba para marcar las pausas breves en un texto. Tal y como se establece en la última edición de la ortografía académica —y como así también lo habían argumentado otros autores—, el sistema puntual forma parte de la escritura, no de la oralidad.

Así pues, consideramos que el seguir enseñando los tradicionales planteamientos sobre la puntuación contribuye a la aparición de graves errores de ortografía puntual en los textos de nuestros estudiantes, que pertenecen a una sociedad en la que la inmediatez de la comunicación escrita exigida por los modernos medios de comunicación social influye en que cada vez más la calidad de la escritura sea menor entre los jóvenes.

El análisis de los errores de puntuación que ofrecemos en este trabajo se centra en los empleos erróneos de coma, punto, punto y coma y dos puntos, que son los signos que permiten enlazar y organizar la información para crear un texto —denominados por la RAE, en su última ortografía académica, como signos *delimitadores principales* (2010b: 355)—. Como es obvio, el punto, según las unidades textuales que delimite, se subdivide en tres signos de puntuación: el punto y seguido, el punto y aparte y el punto final. Hemos de advertir, por un lado, que en este trabajo no se ha incluido el punto y aparte porque requirió de un análisis diferente, que será publicado al margen de este estudio³. Por otro lado, decidimos analizar también los errores cometidos con los puntos suspensivos porque, si bien estos no pertenecen estrictamente al grupo de los delimitadores principales, constituyen igualmente un delimitador textual al que recurren mucho, y mal, los estudiantes.

² En adelante, la Academia o RAE.

³ El empleo de puntos y aparte en un texto se relaciona directamente con la organización y la estructuración en párrafos, es decir, con la macroestructura textual. Por ello, realizamos un estudio más específico —que va más allá de constatar empleos erróneos y ausencias de punto y aparte— para poder determinar cómo es la estructuración de los textos de los alumnos que finalizan la enseñanza secundaria.

Expuesto ya el objetivo de este trabajo, hemos de señalar cuáles fueron las hipótesis de partida de la investigación llevada a cabo:

1. Los estudiantes de secundaria manifiestan serios problemas de expresión escrita en lo relacionado con la puntuación de los textos como mecanismo fundamental de cohesión para enlazar las ideas.
2. Todos los alumnos fallan en puntuación, por lo que factores como el sexo, el tipo de centro de enseñanza escogido y el nivel educativo de sus padres no influyen en el dominio de la escritura que reflejan los estudiantes con respecto a este mecanismo básico de redacción.

Además, de los aspectos citados en nuestra segunda hipótesis, que constituyen las variables independientes del análisis estadístico que se llevó a cabo sobre las muestras escritas, durante el trabajo de campo se incorporó una cuarta variable independiente que en principio sí podría tener influencia en el dominio de la puntuación que muestran los estudiantes en sus textos. Nos referimos a la variable que en este estudio denominamos *asignatura*, cuyas dos variantes, en el análisis que exponemos, son Lengua Castellana y Literatura, e Historia. *A priori* podríamos pensar que los estudiantes cometen más fallos de puntuación en Historia que en Lengua Castellana y Literatura.

Incluyendo la introducción que desarrollamos en estas líneas, el presente trabajo se distribuye en diez capítulos. Así, después de este primer capítulo, el que viene a continuación se corresponde con el estado de la cuestión, en el que damos cuenta de algunas pruebas y testimonios que confirman los problemas de competencia escrita y de puntuación de nuestros alumnos. Asimismo, citamos otros trabajos similares en los que también se ha investigado sobre los errores de puntuación en secundaria.

El tercer capítulo constituye el marco teórico de este estudio, donde establecemos primero la relación indiscutible de la puntuación con la lengua escrita y los procesos de cohesión textual, para pasar después a profundizar sobre el concepto de la ortografía puntual y sus signos básicos o de primer orden. Veremos, además, cómo el concepto tradicional de la puntuación ha pervivido, y continúa haciéndolo, en los manuales de

aprendizaje de la lengua española. También en este capítulo exponemos algunas consideraciones sobre la didáctica de la ortografía de la puntuación.

El cuarto capítulo se corresponde con el de la metodología de la investigación llevada a cabo, donde se explican las variables escogidas para el estudio, los detalles referidos a la obtención del corpus y el tratamiento de los datos. Después de detallar cómo se ha llevado a cabo la investigación, en el capítulo quinto se ofrece el grueso del trabajo realizado. Se trata del análisis pormenorizado de todos los errores de puntuación hallados en las muestras de producción escrita estudiantiles. Sin duda, mediante las pruebas ofrecidas puede formarse un diagnóstico certero de cuál es la calidad de la escritura de los jóvenes de nuestro entorno.

El estudio de los errores de puntuación ofrecido en el capítulo quinto se divide en dos grandes bloques de análisis que distinguen los errores en dos grandes tipos: empleos incorrectos y ausencias. Dentro de cada bloque se desglosan, pues, todos los errores relativos a la coma, al punto y coma, a los dos puntos y al punto y seguido. Se comprobará que los errores de coma ocupan la mayor parte del desarrollo de cada uno de los dos bloques del capítulo. Igualmente, podrá observarse que los errores referentes a los puntos suspensivos solo se tratan en el primer bloque de análisis —empleos incorrectos—, y en el segundo se dará cuenta del número de ausencias de punto final.

El capítulo seis expone los resultados derivados del análisis estadístico que se realizó sobre los datos recogidos tras el estudio de los errores de puntuación. En este capítulo veremos si la hipótesis de partida relacionada con las variables independientes se corrobora o invalida, de acuerdo con las pruebas estadísticas realizadas. En las conclusiones valoraremos de manera general los resultados obtenidos.

El capítulo siete, titulado «El proceso de enseñanza-aprendizaje de la puntuación por parte de los docentes», se centra en la figura del profesorado. En dicho capítulo ofrecemos un análisis de cómo es la puntuación de los propios docentes de lengua española que imparten clase en secundaria. Estos datos pueden ofrecerse gracias al cuestionario escrito que redactaron más de treinta profesores de Lengua Castellana y Literatura sobre diversas preguntas en torno a la expresión escrita y la puntuación. Así, exponemos cuál es su metodología para enseñar a puntuar, y posteriormente ofrecemos

algunas reflexiones en torno a la problemática de la enseñanza de la puntuación por parte del profesorado.

En el capítulo ocho se ofrecen las conclusiones a las que llegamos después de la investigación realizada, y se valora si los resultados estadísticos obtenidos son suficientes. Por último, el trabajo concluye con el capítulo de la bibliografía y con el de los anexos, en el que se adjuntan datos o documentos relativos al proceso de investigación que estimamos conveniente añadir.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En general, los estudiantes españoles no son precisamente los más brillantes a la hora de escribir. De sobra son ya conocidas las graves faltas de ortografía de las palabras que muestran cada día los estudiantes en los textos escolares, además de la pobreza léxica y sintáctica que se observan en sus textos. Por ello decidimos estudiar, en las redacciones de los estudiantes de nuestro entorno, los errores relacionados con el aspecto ortográfico más olvidado dentro del proceso de escritura, tanto por los alumnos como por sus profesores. Sabemos que existe un número considerable de estudios en torno a la enseñanza de los diversos aspectos de la escritura, pero la puntuación sigue constituyendo un proceso de aprendizaje complejo del que muchos prefieren pasar de largo.

2.1. Problemática del nivel competencial de los alumnos canarios

Los estudiantes canarios, se quiera admitir o no, se sitúan en el vagón de cola del conjunto de las comunidades autónomas de España en cuanto a rendimiento académico. Se confíe o no en las pruebas del Informe PISA⁴, lo cierto es que los alumnos de quince años no obtienen buenos resultados en cuanto al dominio de la lengua y las matemáticas. Nuestras cifras empeoran la media nacional, teniendo en cuenta que en la última edición de las pruebas citadas, cuyo informe se dio a conocer en 2015, ocupamos la antepenúltima posición de la lista de resultados en cuanto a lectura y ciencias; y en matemáticas, la última.

Si bien estos resultados no parecen estar relacionados directamente con el tema que nos atañe en este trabajo —pues en las pruebas PISA no se evalúa concretamente la

⁴ Programme for International Student Assessment, por sus siglas en inglés, o Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. Se trata de un estudio llevado a cabo por la OCDE a nivel mundial que mide el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas, ciencia y lectura.

competencia escrita—, en ellos repercute el hecho también incuestionable de que los alumnos canarios no escriben bien. Si no se domina la comprensión lectora y la expresión escrita, en conjunto, difícilmente se puede progresar en el resto de saberes, competencias o disciplinas. Para comenzar a reflexionar sobre cómo dar solución al bajo nivel académico de nuestros alumnos, no vendría mal escuchar las críticas externas de los expertos. Así, el máximo responsable del informe PISA, Andreas Schleicher —director de Educación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y una de las autoridades mundiales en enseñanza—, en una de sus declaraciones con respecto a los resultados cosechados por nuestro país en el último informe, afirma que no tiene una respuesta fácil para España, «excepto que su concentración excesiva en la legislación y las normas ha desviado la atención lejos de lo único que logrará mejores resultados de aprendizaje: la calidad de la enseñanza»⁵.

2.2. La competencia escrita y la puntuación de los alumnos de secundaria

A pesar de tratarse, según muchos han apuntado, de la generación que más lee y escribe, también es la generación que menos importancia da al saber expresarse de forma correcta en los diversos contextos sociales y académicos que requieren de la escritura. El hábito continuado de comunicarse a través de redes sociales conlleva que los jóvenes empleen un lenguaje homogéneo para todos los contextos. Por otro lado, la inmediatez de la escritura que exigen estas redes favorece que cada vez más se descuiden todos los aspectos ortográficos de nuestra lengua. No obstante, y a pesar de lo dicho, en este trabajo solo vamos a tener en cuenta la escritura que muestran en el ámbito académico o escolar.

En general, los alumnos no prestan la atención suficiente a la corrección de sus propios textos, y mucho menos a la puntuación que estos deben tener. Los testimonios que dan cuenta de las deficiencias en la escritura del alumnado y las dificultades que muestran

⁵ Consultado en prensa digital. Disponible en:

http://politica.elpais.com/politica/2016/12/05/actualidad/1480975591_666281.html

a la hora de organizar y puntuar un texto no son nada recientes. Así, concretamente sobre la puntuación, Benito Lobo (1992a: 7) revelaba que los

signos de puntuación no gozan del aprecio social. Los profesores podemos comprobar a diario que la generalidad de los alumnos no pone una coma a derechas; y basta con hojear un libro, abrir un periódico, mirar un documento notarial o leer una disposición administrativa, para encontrar síntomas del mismo mal.

La puntuación padece aún el menosprecio que en las últimas décadas afectó a la ortografía. Pues, si todavía hay en nosotros un lugar que se estremece ante la confusión de la “b” con la “v”, pocas conciencias conmueve la ausencia de una coma necesaria para la recta comprensión de un mensaje.

Adell y Sánchez de Enciso (1993: 5), expertos en didáctica de la escritura, apuntaban que

hay muchos alumnos que parecen desconocer la función del párrafo y muchos más que no dominan su uso. Hay algunos que recurren prácticamente solo a la coma y otros que la utilizan “a voleo” y sin criterio.

Por su parte, Ortega Ojeda (1996: 204), experto en la enseñanza de la lengua española en Canarias, revelaba que

[...] donde sin duda se manifiesta más claramente la falta de sazón lingüística de los alumnos que comienzan sus estudios universitarios es en la redacción (específicamente considerada). En efecto, en esta parcela de la expresión, la falta de recursos lingüísticos, por su envergadura, roza a veces lo escandaloso. Mi experiencia particular me demuestra que son cuatro los tipos de manifestaciones en que esta carencia se hace patente: utilización de estructuras sintácticas extremadamente simples, empleo de vocablos impropios, fallos frecuentes de concordancia y, finalmente, falta de dominio del uso de los tiempos verbales.

El mismo autor, en cuanto al tema que específicamente nos ocupa, señalaba lo siguiente de sus alumnos de primer curso de Filología:

Acaso sea esta [la puntuación] la vertiente formal de la expresión escrita que menos dominen los alumnos al ingresar en la universidad [sic]. Lo cierto, de todas formas, es que una parte nada desdeñable de ellos, o no emplean sistemáticamente ningún signo de puntuación, o incurren en usos incorrectos. Es precisamente este estado de cosas lo que explica que, en ocasiones, determinados exámenes resulten sencillamente indescifrables (Ortega Ojeda, 1996: 203-204)⁶.

Figueras (2001: 9) ha publicado estudios específicos sobre la puntuación, y también habla de las dificultades que tienen los alumnos para aprender a puntuar adecuadamente un texto:

La experiencia docente parece demostrar que, con la enumeración de los usos normativos de la puntuación, el estudiante no consigue, en general, un dominio satisfactorio de este sistema de marcas. Prueba de ello es la multitud de textos mal puntuados con los que el profesor se enfrenta a diario, incluso después de haber explicado exhaustivamente en qué contextos es preciso emplear cada uno de los signos de puntuación. Dados estos resultados, parece necesario reconsiderar las funciones de la puntuación desde una nueva perspectiva.

Jimeno (2011), experto en la enseñanza de la expresión escrita en la educación secundaria, ha estudiado en profundidad cuáles son los principales defectos que pueden encontrarse en los escritos del alumnado de la ESO. El autor reconoce que, en efecto, la escritura de los alumnos es deficiente, pero también recuerda que escribir de manera correcta es una actividad bastante compleja, en la que resulta casi imposible no cometer algún error:

Es frecuente escuchar quejas acerca de «lo mal que escriben los alumnos». Los comentarios sobre su «pobreza de vocabulario» y su «pésima ortografía» son habituales, tanto entre el profesorado de Lengua como entre el resto. Sin duda, esta queja responde a la verdad, pero no es toda la verdad. Lo cierto es que escribir bien es tan difícil que las posibilidades de errar son muy altas. Sin pretender ser exhaustivos, además de la ortografía y el léxico, puede haber problemas de

⁶ Si bien han pasado más de diez años desde esta afirmación, veremos más adelante que lo descrito por Ortega Ojeda es exactamente lo mismo que hallamos en las redacciones actuales de nuestros estudiantes.

construcción oracional, de correlación verbal, de uso de pronombres, de puntuación, de construcción de párrafos [...] (2011: 109).

Jimeno apunta, sobre los errores de puntuación, que estos suelen ser más graves que los de la ortografía de la palabra en la medida en que pueden impedir o al menos dificultar notablemente la lectura (2011: 109). El autor ha podido constatar, en los escritos de los estudiantes de la ESO, la presencia de los siguientes errores de puntuación (109-111):

- Coma entre sujeto y verbo, y entre verbo y complemento directo o indirecto.
- Ausencia de coma tras un complemento circunstancial inicial o tras una proposición subordinada adverbial inicial.
- Ausencia de comas para marcar incisos explicativos, tengan o no carácter oracional, o tras expresiones del tipo *sin embargo, por otra parte*.

Sin duda, se trata de errores de especial importancia, pero no son los únicos ni los más graves, teniendo en cuenta los que hallamos nosotros en las muestras textuales recopiladas para este estudio. Como veremos, son numerosísimas las veces en que los estudiantes colocan una coma en vez de un punto y seguido para separar oraciones totalmente independientes. Así, no queremos dejar pasar la oportunidad, justamente en este capítulo que da cuenta del estado de la cuestión de los problemas relativos a la ortografía puntual, de mostrar que hasta en los textos legales se cometen graves errores de puntuación, como el que acabamos de señalar. Al tener conocimiento de la existencia de la Ley Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres⁷, durante su lectura y en la definición de lo que algunos consideran *lenguaje sexista*, hallamos una coma a todas luces errónea en el lugar donde debería haberse consignado o un punto y coma o un punto y seguido:

*El uso sexista no se limita al lenguaje articulado, se extiende también a características o fenómenos propios del lenguaje simbólico e iconográfico*⁸.

⁷ Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres.

⁸ (BOC 45, de 5.3.2010; c.e. BOC 69, de 9.4.2010 y BOC 106, de 2.6.2010) (1), p. 26.

2.3. Investigaciones sobre los errores de puntuación en secundaria

Si bien en nuestro ámbito regional no hemos hallado estudios similares que den cuenta de los errores de puntuación de los alumnos de secundaria, sí hemos podido consultar varios estudios que exponen los problemas de puntuación habituales en el alumnado de este nivel educativo. Así, por ejemplo, en el estudio *Ortografía de la puntuación en la Educación Secundaria Obligatoria. Mecanismos de evaluación y mejora* (Molina Maldonado, 2013), que se realizó con alumnos del Poniente Almeriense, se revela que si las faltas de ortografía «se cometen cada vez con mayor libertinaje por parte de los estudiantes»⁹, peor situación es la que se observa cuando las faltas están relacionadas con la ortografía de la puntuación. La autora apunta que la mayoría de los estudiantes no es consciente de la importancia de puntuar correctamente un texto «y consideran la ausencia de una coma, de un punto o cualquier otro signo de esta categoría como un error leve, tanto más si se producen en áreas y materias que “nada tienen que ver” con el lenguaje». Añade que la indiferencia del resto de profesores ajenos al área de lengua española ante los errores de puntuación que cometen los alumnos «no hace sino aumentar la desidia de los propios estudiantes» (Molina Maldonado, 2013: 81).

Roselló Verdeguer (2010), en su tesis doctoral *Análisis de los signos de puntuación en textos de estudiantes de educación secundaria*, realiza un profundo estudio teórico sobre la naturaleza del sistema ortográfico puntual. Ha de tenerse en cuenta, no obstante, con respecto a este trabajo que no se contó con la actual normativa académica sobre la puntuación, vigente desde el 2010. En su estudio realiza un excelente recorrido bibliográfico y recoge todas aquellas disquisiciones habidas entre diversos autores a la hora de definir conceptos como *lingüística aplicada*, *lingüística textual*, *texto*, *discurso*, etc. En su investigación sobre el uso de los signos de puntuación, relacionó

⁹ Si bien nuestro objeto de estudio no era el de analizar las palabras mal escritas en los textos estudiantiles, fue difícil obviar mientras corregíamos la puntuación de los textos el elevado número de errores —u horrores— que aparecieron en los escritos, lo que nos confirma que existen las graves deficiencias de las que se viene hablando a raíz de la problemática de la enseñanza de la lengua escrita y la nefasta influencia que tiene sobre dicho aprendizaje la escritura practicada en las redes sociales. Los graves errores de ortografía de la letra que cometen los estudiantes empobrecen la calidad de cualquier tipo de escrito que redacten. En las redacciones solicitadas fueron habituales las graves faltas de ortografía como las expuestas a continuación: *huvo*, *tubiera*, *alguién*, *provisional*, *madrid*, *epoca*, *reconosido*, *nació*, *hiva*, *hizó*, *legalize*, *havían buelto*, etc.

variables como el sexo, el nivel sociocultural o la tipología textual, entre otras. Trabajó con un grupo experimental de alumnos y otro de control, y llegó a conclusiones como que el uso de los signos de puntuación viene marcado por el tipo de texto en el que se emplean —en los textos narrativos se usan más signos y, por lo tanto, se falla más—, que los alumnos de Bachillerato obtienen mejores resultados que los de la ESO, que las mujeres cometen menos errores o que los alumnos de nivel sociocultural alto fallan menos que sus compañeros de nivel medio y bajo.

Por otro lado, el artículo «La enseñanza de la puntuación en la I y II etapas de educación básica» (Barboza, 2008) da a conocer los resultados de una investigación sobre la puntuación textual de estudiantes venezolanos. Tal y como se expone en este trabajo, la metodología que emplean los docentes de aquella región se fundamenta en el aprendizaje de tipo memorístico (aprendizaje de un corpus de reglas normativas) vinculado a la entonación. Además, en el estudio se da a conocer que la puntuación no se enseña a los niños, pues se considera que no tienen «la madurez necesaria para poder aprehender el uso de tales recursos». Una de las conclusiones a las que se llega en el estudio es que los alumnos, al finalizar la II Etapa de la Educación Básica venezolana, no dominan por completo el conjunto de los signos básicos de puntuación (Barboza, 2008: 340).

3. MARCO TEÓRICO

En este trabajo hemos investigado específicamente sobre los errores de puntuación partiendo de los que cometen en sus redacciones los estudiantes de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria de nuestro entorno geográfico. Así pues, dadas las características del estudio, en este marco teórico nos interesa sobre todo revisar la bibliografía relativa a la puntuación y su didáctica.

En el presente capítulo pretendemos, lógicamente, encuadrar el estudio dentro de la parcela lingüística a la que pertenece. Hablaremos, pues, de la ortografía de la puntuación. Desde una perspectiva general, un trabajo como el nuestro se enmarcaría dentro del ámbito de la lingüística textual¹⁰ y, dentro de ella, en la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua materna. Sin embargo, preferimos inscribirlo más concretamente en la didáctica de la enseñanza de la escritura, puesto que la puntuación, como veremos, constituye un mecanismo fundamental para la cohesión de los textos.

Por otro lado, en estas líneas previas queremos advertir que, excepto alguna que otra excepción, seguimos la normativa actual de la Real Academia Española con respecto al uso correcto de la ortografía puntual. Por ello, recurriremos a su texto siempre que queramos exponer nuestro punto de vista para corroborar y argumentar nuestras ideas. Asimismo, debemos avisar de que en este marco teórico no se trata en profundidad toda la extensa normativa sobre los usos de los signos de puntuación; dichos contenidos se encuentran insertos en el análisis de los errores de puntuación que ofrecemos en el capítulo quinto.

¹⁰ La lingüística textual se ocupa, considerada desde una perspectiva muy general y amplia, del estudio de la lengua a partir de su manifestación en textos (Acosta Gómez, 1982: 10).

3.1. La expresión escrita y la puntuación. Saber puntuar es saber escribir

«Aprender a puntuar es tanto como aprender a ordenar las ideas» (RAE, 2010b: 286).

Es indiscutible que la madurez intelectual de una persona puede determinarse a través de sus textos escritos, y la puntuación, como afirmaba Cassany (1996: 174), es el termómetro que da cuenta de la calidad de la escritura. La correcta puntuación de un texto se refleja en los siguientes aspectos:

- En el orden y la claridad de los pensamientos y conocimientos que se expresan por escrito, que antes estaban en la mente y que se concretan en el momento de la escritura.
- En el dominio de la morfosintaxis.
- En la madurez sintáctica del que escribe. «El uso adecuado de los signos de puntuación es un indicativo de madurez en la escritura» (Figueras, 2001: 8).

En palabras de Parkes (citado y traducido en Cassany, 1999: 26), la puntuación es hoy un componente esencial de la lengua escrita. Su principal función consiste en resolver ambigüedades estructurales en el texto y señalar relaciones de significación semántica. Parece lógico pensar que un texto en el que se haya empleado de manera adecuada la puntuación presentará también, probablemente, una prosa de calidad. Por el contrario, no escribir con una correcta ortografía, que engloba una correcta puntuación, resta prestigio social. Una mala puntuación afecta decisivamente a la claridad y a la cohesión interna de un texto. Si bien muchos confieren un papel más importante a la ortografía de la palabra, la puntuación de un escrito puede catalogar inmediatamente a su autor sin necesidad de considerar otros aspectos:

Una puntuación deficiente puede llegar a hacer casi ilegible un texto y revela a menudo falta de conciencia en la elaboración de sus ideas (Adell y Sánchez de Enciso, 1993: 5).

La puntuación, por un lado, constituye un sistema de «marcas» ligado íntimamente a la construcción textual. El empleo de este sistema de signos ayuda al escritor a reflejar de manera clara y ordenada la distribución y jerarquización de la información en el texto:

La puntuación es un sistema de signos gráficos cuya función es articular y distribuir la información en el texto. Las marcas de puntuación delimitan las distintas unidades lingüísticas que conforman el discurso escrito. Así, el punto final establece el límite de la unidad *texto*; el punto y aparte define la unidad *párrafo*; el punto y seguido, la unidad *enunciado*, etc. (Figueras, 2001: 15).

Por otro lado, los signos de puntuación son elementos necesarios para expresarnos de manera precisa. Todos los expertos en la escritura coinciden en que una puntuación incorrecta (producida por empleos erróneos de signos o por ausencias) puede ocasionar importantes malentendidos en la interpretación de un texto o cambiar radicalmente su significado (Real Academia Española, 2010b; Benito Lobo, 1992b; Figueras, 2001; Millán, 2006; Adell y Sánchez de Enciso, 1993; Martínez de Sousa, 2004; etc.). Así, Jiménez y Mantecón (2012: 15) exponen cómo una coma mal usada en un texto jurídico puede ocasionar graves problemas. La siguiente cláusula establece una duración diferente del contrato si se escribe una coma antes de la locución *a menos que*:

- a) El contrato permanecerá vigente durante el plazo de cinco años desde la fecha de la firma, y después de eso por períodos sucesivos de cinco años, a menos que sea cancelado por medio de una notificación escrita por cualquiera de las partes con un año de antelación.
- b) El contrato permanecerá vigente durante el plazo de cinco años desde la fecha de la firma, y después de eso por períodos sucesivos de cinco años a menos que sea cancelado por medio de una notificación escrita por cualquiera de las partes con un año de antelación.

Tal como está redactado el párrafo a), el contrato puede ser cancelado legalmente a partir del segundo año. En cambio, según el párrafo b), el contrato debe tener una duración mínima de cinco años¹¹.

Figueras (2001), que defiende un aprendizaje de la puntuación basado en la pragmática, también declaraba que existe una relación directa entre la puntuación de un texto y su interpretación:

[...] el texto que, por su parte, carece por completo de puntuación, además del esfuerzo cognitivo que requiere su comprensión, plantea al lector serias dudas acerca de cómo debe ser interpretado [...]. Empleando de manera discursivamente adecuada los signos de puntuación, el escritor se asegura de conseguir una comunicación óptima: los signos de puntuación contribuyen decisivamente a que el lector interprete lo que el emisor tenía la intención de transmitir, y no algo completamente distinto (Figueras, 2001: 15).

Con respecto a los errores de puntuación, Benito Lobo (1992b: 28) reconoce que

hay errores que perturban seriamente la comunicación, y no deben permitirse [...]. En última instancia, cada uno puede elegir si quiere expresarse correctamente y ser correctamente entendido, o prefiere que se malinterpreten sus palabras; es una decisión personal, que tiene sus límites en la situación comunicativa: el autor de un texto privado o un experimentador literario tal vez puedan ensayar licencias y transgresiones sin restricción. Pero a un legislador, un periodista, una autoridad ministerial o un profesor, puede exigírseles, con toda razón, que respeten las reglas de un código que nos pertenece a todos.

¹¹ Dos compañías canadienses firmaron un contrato para que una de ellas colocara los postes telefónicos que pedía la otra. Como el precio de los postes aumentó en poco tiempo, a la empresa instaladora le dejó de interesar el negocio., y avisó a la otra empresa que al cabo de un año rescindiría el contrato, ateniéndose a la redacción de la cláusula redactada como en el párrafo a). El periódico New York Times comentó el largo y caro litigio que mantuvieron esas empresas por la interpretación de la mencionada coma (Vide AUSTEN, Ian, “The comma that Costs 1 Million Dollars (Canadian)”, The New York Times, October, 25, 2006).

Estaremos en lo cierto si afirmamos que los errores de puntuación dificultan más que los de la ortografía de la palabra la correcta comprensión de un texto: «Difícilmente se altera el mensaje por uno o varios lapsos de ortografía literal (hay, naturalmente, excepciones antológicas); en cambio, ¡qué penosa labor la de llegar a comprender cabalmente un texto mal puntuado!» (Millán, 2006: 10).

3.2. La puntuación, mecanismo imprescindible para la cohesión textual

«La puntuación es uno de los mecanismos esenciales para articular el contenido del texto escrito; con los signos de puntuación se define tanto la estructura como el significado del discurso» (Figueras, 2001: 7).

Como veremos más adelante, en el apartado 3.4. Puntuación y sintaxis, el uso de los signos de puntuación aporta información gramatical relevante para la correcta interpretación de lo escrito. Sin embargo, la puntuación no solo se vincula exclusivamente a la gramática oracional, es decir, a las unidades sintácticas propiamente dichas, sino que además constituye un elemento relevante en el ámbito textual, pues «sirve para segmentar y relacionar unidades discursivas como el enunciado, el párrafo o el texto» (RAE, 2010b, 286).

Se denomina cohesión textual a la unión de las diferentes partes de un escrito — sintagmas, oraciones, párrafos— mediante diversos mecanismos lingüísticos. Se trata de un fenómeno superficial, es decir, «que se verifica en la superficie lingüística, por medio de pronombres, subordinantes, conectores, repeticiones, etc.» (Reyes, 2008: 136). Cuando se trata específicamente, en los trabajos académicos, el concepto de la coherencia textual, se considera que sus mecanismos lingüísticos más importantes son los conectores textuales, las conjunciones, los deícticos, los sinónimos, la elipsis... Pero nunca se habla de la puntuación.

Como bien afirmaba Cassany, «la puntuación es la pariente pobre de la enseñanza del sistema de escritura» (1999: 21). El desinterés que mereció durante tanto tiempo este sistema hizo que en tratados imprescindibles sobre lingüística textual, como los que consultamos para este estudio, no se reconocieran los signos de puntuación como uno de los procedimientos de cohesión textual. Así, ni en el tratado sobre lingüística del

texto de Beaugrande y Dressler (1997)¹² ni en la *Introducción a la lingüística del texto* de Bernárdez (1982) hallamos una sola referencia a los signos de puntuación como elementos de cohesión. En *Cuestiones de lingüística textual* (1982), Acosta dedica el capítulo cuarto a la gramática textual y trata aspectos como la coherencia, la cohesión —que en su obra se denomina mediante el término *conexión*—, el tema, el rema, la modificación semántica y la macroestructura. Sin embargo, tampoco en este capítulo hallamos alguna mención a la puntuación de los textos.

En *Procedimientos de cohesión en el español actual* (1988), Mederos Martín desarrolla en profundidad el concepto teórico de la *cohesión*, su relación con la estructura del discurso y recursos textuales como la anáfora, la elipsis o la conexión. Sin embargo, de nuevo echamos en falta la atención que merecen los signos ortográficos de puntuación como otro elemento cohesivo fundamental para la estructuración de los textos.

Solo los que han estudiado en profundidad la puntuación reconocen que esta constituye un mecanismo fundamental —si no el más importante— para la cohesión de un texto escrito. Así, por ejemplo, Martín Vegas (2009: 159), a la hora de describir los requisitos que debe cumplir un texto para que sea coherente y cohesionado, concibe la puntuación como parte de los procedimientos de cohesión textual:

- Para la coherencia, progresión temática y organización del contenido (estructura).
- Para la cohesión, concordancia gramatical, enlaces, conectores discursivos, puntuación y deícticos (anáforas, pronombres, adverbios...).

3.3. Ortografía de la puntuación

La ortografía es el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua. Los signos de puntuación forman parte de ella y, por lo tanto, también se emplean de

¹² *Introducción a la lingüística del texto* es un manual clásico de la lingüística del texto. Fue traducido quince años después de su primera edición por Sebastián Bonilla. Los datos de publicación del título original son: Robert-Alain de Beaugrande y Wolfgang Ulrich Dressler (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.

acuerdo con una serie de reglas en absoluto subjetivas o estimativas, como muchos han apuntado. Como recoge la Academia en la nueva edición de su *Ortografía de la lengua española*¹³ (2010b: 282), las normas que regulan la puntuación constituyen un aspecto básico de la ortografía, pues la comprensión cabal de los textos escritos depende en gran medida de cómo se han empleado en ellos los signos de puntuación.

Como sucede con otros aspectos de la lengua, el sistema puntual ha evolucionado a lo largo de la historia. Así, el sistema de puntuación actual es el resultado de un largo y lento proceso de evolución desde un sistema sencillo de notación de pausas respiratorias y delimitación de unidades básicas de sentido hasta otro más rico y complejo, tanto en lo relativo al inventario de signos como a las funciones asignadas a cada uno de ellos (RAEA, 2010b: 288). La puntuación fue evolucionando y se desarrolló en función de nuevos principios, dictados por la lógica y la gramática, y ese fue el sistema de puntuación sobre el que se asienta el que empleamos en la actualidad (Figueras, 2010: 18-19).

No ha sido parte de nuestra labor en este estudio investigar con detenimiento el origen de la puntuación, pero sí conviene hacer referencia a los datos más significativos que hemos leído en diversas fuentes. Linares (1979: 133), de forma muy resumida, da cuenta del origen de los signos de puntuación:

Los griegos de la época clásica no puntuaban, y a menudo no separaban entre sí las palabras. Fue Aristófanes de Bizancio (siglo II a. de C.) quien utilizó la primera puntuación clara y precisa. En las escuelas de la antigüedad se enseñaban algunos signos de puntuación, pero no se utilizaban en la práctica. En el siglo IX se empieza a puntuar, aunque con irregularidad. En el siglo XVI, con la invención de la imprenta, se generaliza el uso de la *coma*, el *punto*, los *dos puntos* y la *interrogación*. Poco después se añaden las *comillas* y el *guión*. En el siglo XVII se introdujo el punto y coma y la exclamación. El uso de los puntos suspensivos data de finales del siglo XVIII.

En sus comienzos, la finalidad principal de la puntuación era marcar los lugares donde debía hacerse una pausa para respirar. Era la época en que se leía en voz alta: a causa

¹³ En adelante, solo *Ortografía*.

de la escasez de libros y del analfabetismo, los individuos se reunían en torno a alguien que leía para todos. Hasta el siglo XVIII, quienes se preocupan de estudiar la puntuación resaltan esta función respiratoria (Benito Lobo, 1992b: 18). Los que más sabían sobre este sistema de signos eran los editores de libros:

[...] durante siglos las personas que componían los libros, los tipógrafos y correctores, han sido quienes más y más profundamente han sabido sobre el tema. La Real Academia tuvo una gran influencia en la normalización de nuestros usos de puntuación en el siglo XVIII, y ha incorporado a sus sucesivas *Ortografías* diversas reglas y consejos. Modernamente los Libros de estilo, orientados a los medios de comunicación o de uso general, siempre han tenido apartados dedicados a la puntuación (Millán, 2006: 12).

Así pues, con la invención de la imprenta, la lectura pública y en voz alta dejó paso a la lectura en solitario y en silencio. Ya no era preciso marcar los textos con signos para la lectura en voz alta. Sin embargo, la puntuación no cayó en desuso, pues había que guiar de manera efectiva la interpretación.

En la *Ortografía* la Academia aporta un dato más relevante para nuestro estudio, pues explica que a partir del Renacimiento coexisten dos tendencias: la *puntuación prosódica o retórica*, heredada de la tradición grecolatina y medieval, que privilegia el aspecto fónico del lenguaje y entiende que en el texto escrito los signos de puntuación deben indicar las pausas y la entonación; y la *puntuación lógico-semántica*, surgida en el siglo XVI con el auge de la lectura silenciosa, que da protagonismo al texto escrito y a la información que proporciona, por lo que trata de facilitar en él la identificación de las unidades sintáctico semánticas. Esta última es la tendencia que prevalece en la puntuación moderna y es la defendida en la *Ortografía* de 1741. Sin embargo, el peso de la tradición grecolatina queda patente a partir de la edición inmediatamente posterior, la de 1754, que retoma la vinculación clásica de los signos de puntuación con la entonación (RAE, 2010b: 292).

Como hemos visto, si bien desde hace siglos la puntuación se ha considerado un aspecto ortográfico de la lengua, la concepción general que se tiene de ella es que representa un conjunto de marcas un tanto al margen del resto de los aspectos lingüísticos de la lengua (gramática, sintaxis, morfología, ortografía...). Para muchos

acatar las normas de ortografía equivale a respetar las reglas relativas a la escritura correcta de las palabras —ortografía de la palabra—, y en muchas declaraciones puede comprobarse que la puntuación se cita siempre al margen de la ortografía:

La puntuación es esencial para articular el contenido de la frase. Los errores en este campo son menos llamativos que los ortográficos, pero suelen ser más graves, en la medida en que pueden impedir, o al menos dificultar notablemente, la lectura (Jimeno, 2011: 109).

A diferencia de la ortografía, la puntuación es más “estimativa”, permite en muchos casos variantes de uso, aunque, evidentemente, no valga cualquier solución (Adell y Sánchez de Enciso, 1993: 6).

3.3.1. *Definición y función primordial de los signos de puntuación. Signos básicos de puntuación o de primer orden*

Los signos de puntuación son signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar su comprensión,

poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter especial de determinados fragmentos (citas, incisos, intervenciones de distintos interlocutores en un diálogo, etc.) (RAE, 2010b: 281).

Estas marcas ortográficas permiten segmentar el texto y organizar sus elementos, de manera que el lector pueda entender el significado preciso de lo que allí se ha escrito y percibir de manera sencilla cómo se ha organizado la información. Así pues, la función primordial de la puntuación es facilitar que el texto escrito transmita de forma óptima el mensaje que se quiere comunicar.

Sin duda, los signos de puntuación constituyen un sistema gráfico fundamental para la composición de los textos (Benito Lobo, 1992; Cassany, 1999; Figueras, 2001; etc.). Aunque, como veremos más adelante, no conviene seguir las directrices académicas anteriores a la actual edición, también en la de 1999 se reconoce que los signos de puntuación son fundamentales para evitar ambigüedades al lector: «La puntuación

organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes» (RAE, 1999: 55). En otras palabras, Figueras (2001: 9) indica que la función primordial de estos signos consiste en definir los distintos bloques de información que conforman el texto para guiar y facilitar la comprensión del discurso en conjunto. En el español actual, de acuerdo con la normativa académica, los signos de puntuación son los siguientes:

PUNTO	.	CORCHETES	[]
COMA	,	RAYA	—
PUNTO Y COMA	;	COMILLAS	« » “ ”
DOS PUNTOS	:	SIGNOS DE INTERROGACIÓN Y DE EXCLAMACIÓN	¿? ¡!
PARÉNTESIS	()	PUNTOS SUSPENSIVOS	...

Signos de puntuación (RAE, 2010b: 282)

Todos los signos que se exponen en el cuadro de arriba, en conjunto, son considerados por la Real Academia Española *signos de puntuación*. Martín Vegas (2009: 155), por su parte, los considera además *marcadores sintagmáticos y oracionales*. Las funciones que pueden cumplir estos signos son tres (RAE, 2010b: 282-285):

1. Indicar los límites de las unidades lingüísticas.
2. Indicar la modalidad de los enunciados.
3. Indicar la omisión de una parte del enunciado.

La primera de estas funciones, la delimitadora o demarcativa, es la que nos interesa especialmente en este estudio. Dicha función es la que permite a la RAE establecer, dentro de todos los signos de puntuación o delimitadores, un conjunto de signos básicos que denomina *delimitadores principales*, que son cuatro:

1. La coma
2. El punto y coma
3. Los dos puntos
4. El punto

Estos cuatro signos se denominan delimitadores principales porque establecen los límites entre las unidades básicas del texto (RAE, 2010b: 283). Por ello, dado que constituyen los signos fundamentales para componer y cohesionar los escritos, son los que escogimos para realizar este estudio. Sin embargo, como adelantamos en la introducción, también decidimos analizar el uso de los puntos suspensivos, que no pertenecerían a este grupo de delimitadores principales, de acuerdo con los planteamientos teóricos de la Academia. Sin embargo, comprobamos que otros autores llaman precisamente *signos de puntuación* a los que nosotros escogimos para realizar nuestro análisis, y los distinguen del resto de signos que veíamos en el cuadro presentado más arriba.

En su clasificación de los signos ortográficos, Martínez de Sousa (2001: 148-149) denomina como *signos ortográficos sintagmáticos* al conjunto completo de signos que la RAE denomina como *signos de puntuación*. Como se comprueba en el esquema de abajo, para Martínez de Sousa los verdaderos signos de puntuación son, casualmente, los que nosotros decidimos escoger para nuestro estudio: el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos y los puntos suspensivos.

<i>Signos ortográficos sintagmáticos</i>	de puntuación	{ punto (.) coma (,) punto y coma (;) dos puntos (:) puntos suspensivos (...)
	de entonación	{ exclamación (!) interrogación (?)
	auxiliares de la puntuación	{ comillas (« ‹ “ ’ ” › ») paréntesis [()] corchetes ([]) raya (—) o menos (–) antilambda (< >)

También Giménez y Velilla (1990: 7) denominaban *signos de puntuación* a los cinco ya citados, y los diferenciaban, como hace Martínez de Sousa, de los de entonación y de los signos auxiliares:

Tipos de signos

- señalan algún tipo de pausa (signos de puntuación):
 - *¹⁴ el punto,
 - * la coma,
 - * el punto y coma,
 - * los dos puntos,
 - * los puntos suspensivos

- señalan y aun matizan la entonación (signos de entonación):
 - * la interrogación,
 - * la exclamación,
 - * los paréntesis (a veces).

- enmarcan palabras o textos (signos auxiliares):
 - * las comillas,
 - * los paréntesis,
 - * los corchetes,
 - * las rayas (a veces).

3.3.2. *La concepción tradicional de los signos de puntuación*

Durante mucho tiempo, los signos de puntuación siempre se han vinculado a la entonación y a las pausas. Desde este enfoque, dichas marcas de puntuación se definían en función de la pausa que señalaban, y el empleo correcto de cada signo dependía del tipo de pausa que convenía marcar (breve —coma—; intermedia —punto y coma—; total —punto—). Aún hoy pervive la consideración de la función respiratoria de la puntuación, y muchos defienden que sus signos sirven para indicar las pausas en la lectura: «Los signos de puntuación sirven para indicar las pausas y el sentido del texto» (Martínez de Sousa, 2004: 351).

Como indica Figueras (2001: 18), en la antigua concepción del sistema de la ortografía puntual se combinaban simultáneamente dos funciones: la puntuación como guía de la

¹⁴ Respetamos el texto original, pero ha de saberse que entre las funciones del asterisco no se encuentra la de introducir cada uno de los elementos de una enumeración que se dispone en lista.

lectura oral, por un lado, y «como sistema propio de articulación del período discursivo en la escritura», por otro. La autora también explica que, desde la primera perspectiva, se consideraba que los signos de puntuación servían para señalar los lugares en los que el lector podía respirar. Esta concepción teórica fue la que se llevó a las aulas de enseñanza primaria, lo que ha perjudicado la escritura de todos aquellos que aprendieron el sistema gráfico de los signos de puntuación unido a las prácticas escolares de la lecto-escritura:

Estas dos visiones, que ya estaban presentes [...] en los orígenes de la puntuación, perviven en la teoría de la puntuación que se desarrolla en la escuela (Ferreiro *et al.* 1996: 131); y son la causa, muy a menudo, de las múltiples confusiones y errores que se observan en los textos de los escritores inexpertos (Figueras, 2001: 18).

El resultado de enseñar la puntuación desde dos perspectivas ha ocasionado que los estudiantes no aprenden a puntuar de manera correcta ni comprenden cuál es la verdadera función de la ortografía puntual. Equívocamente aúnan el cómo se debe leer en voz alta con el cómo se ha de escribir correctamente. Al final, acaban puntuando allí donde les parece que deben realizar una pausa para respirar. Cassany también estimaba que la convivencia de dos perspectivas distintas acerca de la puntuación genera problemas en el aprendizaje. Así, todavía hoy conviven «actitudes heredadas de usos ancestrales (ligar puntuación con entonación y ortografía) con concepciones derivadas del uso moderno de lo escrito (relacionar puntuación con gramática y discurso)» (Cassany, 1999: 23). Esta mezcla contradictoria genera confusión y desconcierto a los usuarios. En otras palabras, pero desde una misma perspectiva, lo apuntaba Nunberg (citado por Cassany, 1999: 28) al afirmar que buena parte de la incompreensión del sistema puntuario procede de pretender compararlo con los recursos prosódicos de la lengua oral.

Junto con los autores citados, creemos que la relación entre puntuación y entonación no debe ser objeto de enseñanza en las aulas, pues se trata de un punto de vista ya obsoleto que genera la aparición de graves errores en la escritura. Además, por otra parte y como bien expuso Cassany, ligar la puntuación con los rasgos suprasegmentales significa supeditar la lengua escrita a la oral

y entender que entre estos dos modos hay algún tipo de correspondencia unívoca, entre sonidos y letras y entre puntemas y prosodemas. Esta visión entronca con la tradición saussuriana de primacía de lo oral y parece tener presente el desarrollo histórico de la puntuación. En cambio, desvincular puntuación y entonación significa adoptar la vía de la autonomía plena de lo escrito, entender que el significado de un texto pasa directamente del ojo al cerebro sin (sub)vocalizaciones (Cassany, 1999: 28).

La puntuación constituye un componente específico de la escritura, al igual que también lo son otros mecanismos como la separación de palabras en el texto escrito, las mayúsculas, la tipografía o el formato (Cassany, 1999: 29), que no tienen correspondencia con la lengua oral y son imprescindibles para escribir y presentar de manera correcta un texto. El sistema puntual evidencia, por lo tanto, la autonomía del código escrito con respecto al oral, y tampoco tiene equivalencia unívoca generalizada en la oralidad (Nunberg, 1990: 11-15, citado por Cassany, 1999: 29). En palabras de Ferreiro (1996: 157), «la puntuación es parte de lo que se escribe, no de lo que se dice».

3.3.3. *El supuesto carácter estimativo o subjetivo de la puntuación*

Ligada a la concepción tradicional de los signos de puntuación, aún hoy pervive cierta idea pretérita que establece que la puntuación es un sistema de marcas de carácter subjetivo. Exceptuando los últimos planteamientos académicos sobre la puntuación, la gran mayoría de los autores que la han estudiado coinciden en que en no pocos contextos su uso es estimativo y depende del estilo del autor.

Precisamente el supuesto carácter subjetivo de la puntuación supone una de las razones que permiten a muchos afirmar que el sistema puntual es difícil de dominar y enseñar. Adell y Sánchez de Enciso (1993: 6) opinaban que, «a diferencia de la ortografía, la puntuación es más “estimativa”, permite en muchos casos variantes de uso, aunque, evidentemente, no valga cualquier solución». Casaseca Hernández (2000: 121) explica que no existen unas reglas infalibles que valgan para todas las situaciones, «porque cada autor puede jugar con estos signos según sus intenciones de comunicación», como igualmente, en otras palabras, mantiene Figueras (2001: 7):

A diferencia de las normas ortográficas, las relativas a la puntuación son, en gran medida, menos objetivas y dependen más del estilo personal de cada autor; no resulta posible, por ello, proporcionar reglas de estricto cumplimiento en todos los casos.

También Millán (2006: 10-11) consideraba que, a diferencia de la ortografía de las palabras, la puntuación no puede reducirse por completo a un conjunto de reglas. Afirma que puntuar un texto siempre tendrá mucho de arte, de toma de decisiones con frecuencia sutiles, y en caso de duda no habrá diccionario ni programa de ordenador que ofrezca la solución *correcta*. Ciertamente, ningún programa avisará de un párrafo mal puntuado. Pero el autor exagera al indicar que «hay contextos de puntuación (prácticamente todos) que admiten no un solo signo, sino un variado conjunto de soluciones ortográficas».

Figueras (2001: 22) apunta, al hilo de lo expuesto más arriba, que el hecho de no poder existir un conjunto de reglas de aplicación general en todos los casos deja la puerta abierta a la creatividad del autor en no pocos contextos. Para argumentar el «margen tan amplio de subjetividad» de la puntuación» expone el siguiente ejemplo:

[...] mientras que es obligatorio escribir siempre *avión* sin hache, con *v* y con tilde, resultan perfectamente admisibles las diversas maneras [...] de puntuar una misma serie de palabras:

- a. Ha dicho que irá y se quedará unos días y cumplirá su promesa.
- b. ¿Ha dicho que irá y se quedará unos días? ¿Y cumplirá su promesa?
- c. Ha dicho que irá y se quedará unos días; y cumplirá su promesa.
- d. Ha dicho que irá. Y se quedará unos días y cumplirá su promesa.

Según la autora, los diferentes signos que se pueden emplear en los enunciados anteriores (signos de interrogación, punto y coma, punto, ausencia de coma) están en función del significado que el escritor quiera transmitir. Así, afirma que el «amplio margen de subjetividad en el empleo de la puntuación explica en parte por qué resulta tan difícil que el estudiante adquiera un dominio aceptable de este sistema de marcas» (2001: 8). Sin embargo, los cuatro enunciados que aporta Figueras para argumentar su

planteamiento no resultan válidos, a nuestro juicio, para afirmar que no existe un conjunto de normas objetivas de aplicación general de la puntuación. Puntuar los textos que uno mismo escribe, teniendo en cuenta unas normas básicas, no resulta tan difícil; lo que quizás sí pueda resultar complejo es buscar todas las opciones posibles de puntuación para un enunciado vacío de signos que no hemos escrito nosotros mismos, como se ha hecho en el ejercicio anterior de la cita de Figueras. Con respecto a esta práctica, Cassany (1999) se cuestiona si verdaderamente los ejercicios de averiguar y colocar los signos de puntuación originales que se han suprimido de textos redactados por otros enseña a puntuar los escritos propios:

El ejercicio de puntuar escritos de otros en los que previamente se han eliminado los puntemas originales tiene fundamentos discutibles. Al presuponer que el aprendiz podrá reconstruir el escrito y restituir sus signos gráficos, se da a entender que la prosa tiene significado sin puntuación [...].

La mecánica del ejercicio obliga a verificar todas las posibles alternativas de puntuación —por otra parte, interesantes—, además de la original [...]. [...] quizá algunos ejercicios de este tipo puedan ser oportunos, pero no parece haber fundamento para basar el grueso de la enseñanza de la puntuación en esta propuesta (Cassany, 1999: 34).

Hemos de añadir, por nuestra parte, que ni siquiera corrigiendo los enrevesados textos estudiantiles se plantea tanta dificultad para averiguar qué quiso decir el autor y qué signos debería haber consignado en su texto. Siempre existen pistas y otros signos que sí se han colocado correctamente que ayudan a comprender el mensaje y, por lo tanto, a determinar la puntuación correcta. Todo esto, con respecto a la interpretación de un texto ajeno; en cuanto a los textos propios, como decimos, teniendo claras las reglas y no desconociendo las nociones más elementales de sintaxis se puede aprender a puntuar sin cometer errores.

Antes las opiniones expuestas por los autores citados, quizás tengamos que tener en cuenta que sus planteamientos sobre el carácter subjetivo de la puntuación se formularon años antes de la publicación de la nueva ortografía académica. En la nueva edición de su ortografía española, la Academia no considera que exista tal grado de

subjetividad, sino contextos en los que se permite cierta libertad de elección: «el hecho de que, junto a usos prescriptivos, existan usos opcionales no significa que la puntuación sea una cuestión meramente subjetiva» (RAE, 2010b: 282).

Así pues, siendo más afines al planteamiento que dicta la Academia, creemos que puntuar un texto no constituye una actividad solo para los más avezados que sepan acertar entre tantas posibilidades de puntuación que supuestamente se dan en muchos contextos. Los que puntúan mal lo hacen porque directamente, sin hacer reflexiones, no colocan los signos o los consignan de manera errónea. El que se plantea si en un determinado contexto conviene más un punto y coma o un punto y seguido lo hace porque ya posee un dominio básico de la puntuación.

Una destreza básica en el uso de los signos delimitadores principales no requiere de un proceso tan complejo de aprendizaje como muchos pretenden ver. Si ha sido así, probablemente haya fallado la metodología de enseñanza. La puntuación se llega a dominar, pero para ello es necesario escribir y corregir textos de manera habitual, tomando conciencia del proceso de escritura. Así lo reconoce Escarpanter (1993: 7) al final de la siguiente cita, extraída de su libro sobre la correcta puntuación de los textos:

No hay duda de que, en ciertos casos —y eso lo vemos también en muchos autores—, la puntuación es un aspecto subjetivo, que depende de la interpretación o de la intención del escritor. Sin embargo, para llegar a dominar estas sutilezas, primero es necesario conocer al dedillo, sin titubeos, las normas básicas de la puntuación.

3.3.4. *Estudio comparativo del concepto de la puntuación en la Ortografía de la lengua española de 1999 y en la de 2010*

La *Ortografía de la lengua española* de 2010 es la última de las ortografías académicas publicadas. En ella se realiza una exposición pormenorizada de las normas que actualmente rigen la correcta escritura del español. Esta nueva edición presenta notoriamente un mayor volumen de contenido con respecto a la edición de 1999. Teniendo en cuenta solo la materia que nos interesa en este trabajo, en el capítulo en donde se explican los signos de puntuación se aprecia un tratamiento exhaustivo en nada similar al que encontramos en la edición de 1999. Mediante la exposición

pormenorizada que se hace de las normas y los ejemplos de uso se pueden solventar con facilidad las dudas ortográficas de escritura. Así, al menos en cuanto a la puntuación se refiere, creemos que se trata de una ortografía razonada que no solo compendia el conjunto de las normas actuales que rigen el uso de la puntuación, sino que también explica los fundamentos que justifican las directrices expuestas.

El capítulo relativo a los signos de puntuación de la edición actual de la *Ortografía* supone, pues, una lectura fundamental para todos los profesores de lengua española, ya que en él se incorporan nuevos contenidos que no se hallaban en la anterior edición de 1999. Así, si se quiere consultar la definición actualizada del concepto de la puntuación y los usos normativos de sus signos, ha de acudir a la nueva edición del manual académico. De este modo, remitimos al lector al amplio estudio que se hace de los signos de puntuación en el capítulo III de la actual edición de la *Ortografía de la lengua española* de la RAE.

Mucho se ha hablado de las novedades de la última edición de la ortografía académica (la exclusión de los dígrafos *ch* y *ll*; la desaparición de la tilde en *solo*, *guion*, *truhan*...; etc.), pero en ningún caso se menciona el cambio teórico en la concepción de la ortografía puntual. Como mínimo, se habría de haber divulgado que en la nueva edición el tratamiento que se da a la ortografía puntual es muchísimo más exhaustivo y más razonado que el que se ofrecía en 1999.

Para corroborar lo expuesto, se debe acudir a ambas obras con el fin de cotejarlas y comprobar, por ejemplo, los cambios relativos a la estructura organizativa del contenido, que son reflejo de una mayor reflexión teórica sobre la naturaleza de los signos de puntuación. Podrá descubrirse, asimismo, que en la antigua edición no aparece el término *delimitador*, noción clave en la nueva ortografía que, además, condiciona la estructura de la presentación teórica de cada uno de los signos de puntuación.

Lo que exponemos a partir de ahora en este apartado se reduce a una simple comparativa entre las definiciones del concepto de la puntuación y las de cada uno de los delimitadores principales en las dos últimas ediciones de la ortografía académica. Si se quiere tener la certeza de dominar los signos de puntuación de manera correcta —o al menos de acuerdo con la actual normativa—, el aprendizaje debe partir de la

edición más reciente. El hecho de emplear el manual de 2010 no solo significa estar manejando una edición simplemente más amplia, revisada o minuciosa. Seguir una u otra normativa supone, o bien que puntuemos nuestros textos de manera correcta, o que puntuemos siguiendo un criterio que ineludiblemente hará que cometamos los graves errores de puntuación que hasta ahora se vienen produciendo.

En primer lugar, comenzando por la definición de la ortografía puntual, en la edición de la *Ortografía* de 1999 la Academia introducía el capítulo de la puntuación con el siguiente párrafo:

La puntuación de los textos escritos, con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral, constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma. De ella depende en gran parte la correcta expresión y comprensión de los mensajes escritos. La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes (RAE, 1999: 55).

El inciso incluido en la primera oración del párrafo expuesto da cuenta de la doble concepción tradicional que se ha mantenido siempre con respecto a la ortografía puntual. De este modo, por establecer que los signos de puntuación sirven, al mismo tiempo, para reproducir la entonación de la lengua oral y para organizar el discurso escrito, la propia ortografía académica lleva algo de culpa en el hecho de que, aún hoy, con la nueva edición que cambia este planteamiento, se cometan graves errores de puntuación por entender que los signos delimitadores básicos sirven para señalar las pausas de un texto.

En la nueva definición que ofrece la RAE sobre la puntuación, ya expuesta al comienzo del apartado 3.5.2., no hay rastro de su relación con los elementos prosódicos. Como bien explica,

los criterios que subyacen a la puntuación han variado a lo largo de la historia: mientras que en unas épocas se ha privilegiado la lengua como fenómeno sonoro a la hora de puntuar, hoy la puntuación se basa principalmente en la estructura sintáctico-semántica de los enunciados y los textos (RAE, 2010b: 388).

La nueva *Ortografía* ya no habla de la función respiratoria de la puntuación, y explica que «no todas las pausas orales coinciden con límites entre las unidades sintácticas, si bien estos determinan la existencia de muchas de ellas. Al mismo tiempo [...], no todas las pausas de la cadena hablada se reflejan gráficamente» (RAE, 2010b: 286). Así, pues, la organización de la cadena oral responde a condicionamientos propios que no comparte con la cadena escrita, y viceversa. La puntuación y los elementos prosódicos son «sistemas paralelos, pero no puede decirse que uno *refleje* el otro, aunque el intento de reproducir las características prosódicas de la oralidad esté en el origen de los signos de puntuación». Las unidades entonativas «pueden coincidir con las unidades sintácticas, pero no lo hacen necesariamente» (RAE 2010b: 388).

Incluso autores expertos en la investigación de la oralidad y su traslado a la escritura reconocen que el sistema gráfico de la puntuación en los textos escritos no es el reflejo de la prosodia, es decir, de las pausas y de la entonación: «En el actual sistema de normas ortográficas, tampoco se da una total correspondencia entre prosodia y puntuación, pues los signos funcionan en un sistema de organización sintáctica que no siempre representa los patrones prosódicos de entonación y pausas de la lengua oral» (Trapero y Llamas Pombo, 1997: 28). Los mismos autores también señalan que, aunque «la puntuación tuvo desde la Antigüedad un carácter “respiratorio” de ayuda a la lectura vocalizada, [...] muy tempranamente la puntuación fue también sentida como un sistema propio de ordenación de los mensajes en el código escrito» (1997: 29).

Pasemos ahora a la definición que de los signos delimitadores principales daba cada una de las dos últimas ediciones de la ortografía académica comparadas aquí. Con respecto al punto, el primer párrafo que introduce el único apartado referido a este signo —«Uso del punto»— es el siguiente:

El punto (.) señala la pausa que se da al final de un enunciado. Después de punto —salvo en el caso del utilizado en las abreviaturas— siempre se escribe mayúscula (RAE, 1999: 56).

En la nueva edición, después de varios párrafos introductorios al apartado «El punto» —en los que, además, se distingue entre los usos lingüísticos y no lingüísticos de este signo— el subapartado «El punto como signo delimitador» comienza así:

Como signo de puntuación, la función principal del punto consiste en señalar el final de un enunciado —que no sea interrogativo o exclamativo— de un párrafo o de un texto. Lo complementa en esta función delimitadora la mayúscula, que marca siempre el inicio de estas unidades. El correlato del punto en la cadena oral es una pausa de extensión variable, pero en todo caso muy marcada (RAE, 2010b: 293).

Comprobamos que en la nueva definición ya no se expresa desde un primer momento que la función del punto sea la de señalar la pausa al final de un enunciado. Lo que se indica es que, en el discurso oral, el punto se corresponde con una pausa de variable extensión. No obstante, al pasar ahora a la comparación de las definiciones de la coma, hallamos la prueba de que no tiene por qué existir siempre una correlación entre el discurso oral y el discurso escrito. La antigua definición de la coma no podía ser más breve y errónea:

La coma (,) indica una pausa breve que se produce dentro del enunciado (RAE, 1999: 58).

En cambio, en la edición de 2010 la exposición inicial de la coma resulta más completa, y las explicaciones ofrecidas tienen ahora en cuenta la complejidad que presenta este signo. El párrafo introductorio al apartado «La coma» es el que sigue:

La coma (,) es un signo de puntuación que delimita unidades lingüísticas inferiores al enunciado. Se escribe pegada a la palabra o el signo que la precede y separada por un espacio de la palabra o el signo que la sigue. Dada la diversidad de contextos en los que aparece y la variedad de usos que presenta, no es extraño que sea también el signo de puntuación que más dudas plantea (RAE, 2010b: 302).

En el subapartado «La coma como signo delimitador», tras insistir en que este signo aísla unidades inferiores al enunciado y recordar que es el punto el que separa las unidades discursivas¹⁵, la Academia aporta las explicaciones necesarias para comprender que no se debe asimilar la coma con una pausa (RAE, 2010b: 303):

Tradicionalmente se ha vinculado el uso de la coma a la presencia de una pausa breve o débil en la cadena hablada. Si bien esta relación se verifica en muchos casos, no siempre la escritura de una coma responde a la necesidad de realizar una pausa en la lectura en voz alta y, viceversa, existen en la lectura pausas breves que no deben marcarse gráficamente mediante comas, como la que se hace a veces entre sujeto y predicado. Esta asimetría entre pausa y coma se constata, por ejemplo, en un enunciado como *Estaba tan cambiado que apenas lo reconocí*, en el que no cabe escribir ninguna coma, pese a que los dos miembros de la construcción consecutiva suelen pronunciarse separados por una pausa y una inflexión tonal:

Estaba tan cambiado | que apenas lo reconocí.

Por otro parte, el hecho de presentar la coma como correlato de una pausa breve, frente, por ejemplo, al punto y coma, que se ha relacionado con una pausa mayor, no es siempre una pauta fiable a la hora de puntuar: es difícil delimitar la longitud de una pausa y, en ocasiones, una secuencia puntuada de formas diferentes puede leerse en voz alta con una pausa de igual duración. Es lo que podría ocurrir, por ejemplo, en estas oraciones:

Lo hizo. Lamentablemente.

Lo hizo; lamentablemente.

Lo hizo, lamentablemente.

La elección de la coma —frente al punto o al punto y coma— en estas secuencias depende, más que de la longitud de la pausa correspondiente en la oralidad, de la forma en que quien escribe desea organizar las ideas. Así, en los tres ejemplos anteriores, no se modifica el significado literal, aunque sí el grado de dependencia de las secuencias separadas por el signo de puntuación y el grado de relevancia del adverbio lamentablemente.

¹⁵ Noción que los estudiantes del último curso de la enseñanza secundaria obligatoria no han terminado de asimilar, como veremos en el capítulo de análisis de los errores de puntuación.

Con respecto al punto y coma, nuevamente hallamos en la antigua edición una definición breve y errónea del signo debido a que, para determinar su función, se tuvo en cuenta el comportamiento más o menos general que se produce en la lengua hablada cuando aparece este signo, y no la sintaxis:

El punto y coma (;) indica una pausa superior a la marcada por la coma e inferior a la señalada por el punto (RAE, 1999: 66).

Por el contrario, la nueva explicación académica sobre el punto y coma cambia el criterio con el que definir la función genuina del punto y coma:

El punto y coma forma parte del grupo de signos de puntuación que aquí se han denominado delimitadores principales, pues tiene como función separar unidades textuales básicas. Tradicionalmente, se ha vinculado el uso del punto y coma a la presencia de una pausa mayor que la marcada por la coma y menor que la señalada por el punto; sin embargo, como ya se apuntó en [...], la longitud de la pausa es un criterio poco fiable a la hora de puntuar.

La delimitación que ejerce el punto y coma afecta a unidades inferiores al enunciado, sean estos grupos sintácticos, [...], u oraciones (RAE, 2010b: 350).

En cuanto a los dos puntos, en las líneas previas a los seis usos de los dos puntos que constan en la edición de 1999, la Academia solo recogía una simple definición del signo:

Los dos puntos (:) detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue (RAE, 1999: 63).

Sin duda, mucho más rica es la información que se detalla en las aproximadamente ocho páginas que se dedican a los dos puntos en la edición reciente. En ellas se habla de la función demarcativa y anunciativa de este signo en concreto:

Los dos puntos completan el grupo de signos genuinamente delimitadores, en el que figuran también el punto, la coma y el punto y coma. Como los dos últimos,

el signo de dos puntos delimita unidades sintácticas inferiores al enunciado, oracionales o no [...].

Los dos puntos detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue, que siempre está en estrecha relación con el texto precedente. Se añade, pues, a su función demarcativa un valor anunciativo que lo diferencia del resto de los signos delimitadores (RAE, 2010b: 356).

A la edición de 1999 de la ortografía académica también se debe el error de mayor frecuencia de aparición¹⁶ con respecto a los dos puntos durante los últimos años. En las apenas dos páginas que se dedican a los dos puntos en la edición de 1999, no se advierte que obligatoriamente debe existir un elemento anticipador justo antes de los dos puntos. Mediante las explicaciones de aquella edición no se podía saber que una oración como *Ayer me compré: dos libros y una agenda* está mal puntuada¹⁷. En la edición de 2010, en el primero de los usos descritos para los dos puntos —«En enumeraciones con un elemento anticipador»—, se explica la razón por la cual debe evitarse este empleo frecuente:

No son de carácter explicativo y, consecuentemente, no deben escribirse precedidas de dos puntos las enumeraciones en las que no existe el mencionado elemento anticipador. Sería incorrecto, por tanto, escribir dos puntos en los enunciados siguientes: [⊗]*Ayer me compré: un libro de Carlos Fuentes y otro de Cortázar*; [⊗]*Mis aficiones son: bailar, leer, viajar y montar en bicicleta*; [⊗]*Patrocinado por: Inditex, Caja Extremadura, Altadis*.

En un ejemplo como [⊗]*Ayer me compré: un libro de Carlos Fuentes y otro de Cortázar* se rompe la forzosa unidad sintáctica que debe existir entre el verbo y

¹⁶ Compruébese en los capítulos cinco y seis del presente trabajo.

¹⁷ Sí permite la Academia prescindir del elemento anticipador cuando la enumeración que sigue a los dos puntos se presenta en forma de lista (RAE, 2010b: 358):

Constituye una excepción a esta regla la posibilidad de escribir dos puntos ante enumeraciones en forma de lista, aunque no presenten un elemento anticipador:

Entre estas cuestiones las más importantes eran:

1. ¿Podrá el hombre vivir y trabajar en el espacio [...]?
2. ¿Cuál sería el lugar más apropiado para el alunizaje [...]?
3. [...]

su complemento directo, ruptura que no ocurre en la oración *Ayer me compré dos libros: un libro de Carlos Fuentes y otro de Cortázar*. Lo mismo cabe decir en [⊗]*Mis aficiones son: bailar, leer, viajar y montar en bicicleta*, donde se separa incorrectamente el verbo copulativo de su atributo, y en [⊗]*Patrocinado por: Inditex, Caja Extremadura...*, donde los dos puntos se interponen, también incorrectamente, entre la preposición y su término. Es irrelevante desde el punto de vista ortográfico que, en ocasiones, en la oralidad pueda existir una pausa entre el verbo y su complemento en enumeraciones sin elemento anticipador: *Ayer me compré | un pantalón corto, | una camiseta de algodón, | unas zapatillas de deporte...* (RAE, 2010b: 358).

Asimismo, tampoco indicaba la RAE en 1999 que es incorrecto emplear los dos puntos dos veces en un mismo enunciado (RAE, 2010b: 356):

Dificulta asimismo la percepción de las relaciones entre las unidades lingüísticas, y debe, por ello, evitarse, el uso repetido de los dos puntos en un mismo enunciado:

[⊗]*Así pues, hemos sometido al paciente a un doble tratamiento: uno físico y otro psicológico: el primero con un fisioterapeuta y el segundo con un equipo de psicólogos muy cualificado.*

3.4. Puntuación y sintaxis

Las dos disciplinas con las que estrechamente se ha relacionado siempre la puntuación son la prosodia, como ya hemos visto, y la sintaxis (RAE, 2010b: 285-287). Sin embargo, actualmente es su relación con la sintaxis la que define y establece las funciones de los signos de puntuación:

La segmentación del discurso que marcan los signos de puntuación es imprescindible para determinar con claridad las funciones gramaticales y las relaciones sintácticas entre los distintos constituyentes de los enunciados. Gracias a la función demarcativa que desempeña la coma, por ejemplo, se identifica *Eugenia* como vocativo —elemento sintácticamente independiente—, y no como sujeto, en el ejemplo siguiente:

Eugenia, escucha con atención (frente a Eugenia escucha con atención).

Igualmente, la delimitación marcada por la coma informa de que el adjunto temporal por la mañana forma parte de la prótasis condicional en el primero de estos ejemplos, y de la apódosis en el segundo:

Si vienes por la mañana, verás a Luisa.

Si vienes, por la mañana verás a Luisa.

En casos como estos, la presencia de los signos de puntuación es obligatoria y tiene carácter distintivo, pues las diferencias sintácticas que reflejan llevan aparejados cambios de significado (RAE, 2010b: 284).

Queda claro, pues, que los signos de puntuación han de usarse de acuerdo con criterios de orden sintáctico y de organización del discurso escrito que no guardan relación directa con la entonación, como también señalaba Figueras (2001: 22):

El uso de los signos de puntuación, por tanto, no se explica en función de la entonación, sino que [...] obedece a razones sintáctico-discursivas: la puntuación es un mecanismo para organizar, para estructurar de modo eficiente la información en la escritura, a fin de que el lector interprete el texto en el sentido que quería darle el autor. La puntuación es, básicamente, un sistema de signos cuya función es guiar la interpretación (tal y como establece la propia Academia).

Puntuación y sintaxis van de la mano, y no se puede puntuar de manera correcta si no se sabe sintaxis: «una buena base para llegar a dominar el sistema de la puntuación es [...] la capacidad para planificar adecuadamente el discurso desde el punto de vista sintáctico» (Figueras, 2001: 22). Se requiere de unos conocimientos sintácticos básicos —que hoy en día muchos profesores han decidido dejar de enseñar— para saber delimitar las unidades textuales, es decir, para saber puntuar. El hecho de que actualmente los estudiantes de secundaria a menudo carezcan de los conocimientos sintácticos más elementales explica que cometan los graves errores de puntuación que hallamos en las muestras recopiladas para este estudio.

No defendemos en modo alguno que se vuelva a los planteamientos didácticos más tradicionales, para los que primaba la enseñanza teórica de la gramática; lo que pretendemos es concienciar a los docentes de que resulta totalmente necesario enseñar los conocimientos sintácticos más elementales para evitar que los alumnos cometan graves errores de puntuación en sus textos.

3.5. Revisión de las definiciones de los signos de puntuación básicos en diversos manuales de aprendizaje de la lengua española

Dado que la *Ortografía de la lengua española* constituye el texto único de referencia a la hora de determinar cuáles son los usos ortográficos normativos, muchísimos manuales de lengua española, todas las editoriales de libros de texto escolares, los docentes y los propios alumnos han repetido lo expuesto por la Academia en todas sus ediciones ortográficas hasta la de 1999. Así, son muchos los libros que explican que los signos de puntuación constituyen marcas que indican dónde se debe descansar o respirar durante la lectura. Algunos de esos textos son incluso recientes, puesto que no todos los autores se preocupan por revisar la nueva edición ortográfica (*nueva*, aunque en diciembre de 2017 se cumplen siete años desde que se publicó).

Hemos revisado diversos libros —algunos son manuales generales de aprendizaje de la lengua española; otros versan sobre la ortografía de nuestra lengua, y otros tratan específicamente la puntuación—, de diversos años y de manera aleatoria para rastrear la pervivencia o no del concepto tradicional de la puntuación.

De los manuales revisados, *Estilística. Teoría de la puntuación. Ciencia del estilo lógico* (1979) es el más antiguo. En él Linares¹⁸ concebía que los signos de puntuación eran fundamentales en un texto para poder respirar y evitar la asfixia:

¹⁸ En varias ocasiones, a lo largo de las páginas de su libro, el autor apunta que el suyo es el primer estudio científico de los signos de puntuación. Afirma también que es el primero en otorgarles el valor que realmente tienen en la consecución de la correcta expresión escrita.

Lo fundamental es respetar las distintas clases de pausas y entonaciones a que obligan los signos de puntuación, interrogación y exclamación, unido a leer sin rapidez, sin lentitud y sin asfixia (Linares, 1979: 32).

Para Linares, la función primordial de la puntuación era marcar las pausas; la secundaria, señalar la estructura de lo escrito:

No todas las ideas se separan por signos de puntuación, pero cada cierto espacio es preciso introducir una pausa para el lector oral, a más de para evitar confusión en la exposición (Linares, 1979: 42).

Una concepción errónea sobre la puntuación es la de que esta no se puede aprender mediante un conjunto de reglas, creencia que ya se defendía en el tratado de Linares:

En realidad son netamente diferentes puntuación y gramática, desde el momento en que la gramática se rige por reglas y la puntuación es imposible abarcarla con reglas (Linares, 1979: 41).

Basada estrictamente en la entonación y las pausas, algunas indicaciones de la teoría que describía Linares sobre los signos de puntuación nos resultan hoy casi cómicas:

El lector oral sólo puede respirar en tres ocasiones: Ante alguno de los signos principales de puntuación (, ; : .), en los puntos suspensivos, y ante *y*, *o*, *e* cuando son conjunciones copulativas.

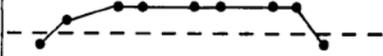
Los dos puntos suponen una pausa característica, seca, que obliga a continuar con el mismo tono de voz [...]. Cuando las comas son frecuentes se puede elegir entre retener la voz en ellas o respirar.

En el inciso entre paréntesis el tono es ausente y algo más bajo; en el inciso entre rayas el tono también es algo más bajo, pero no tan ausente; y en el inciso entre comas el tono es ligeramente explicativo. En el inciso entre comas evidentemente se puede respirar; pero si el inciso es entre rayas o entre paréntesis no se puede

respirar en la pausa porque se pierde la entonación, y hay que recurrir a retener la voz un instante (Linares, 1979: 57-58).

Hemos de reconocer que las indicaciones arriba recogidas no suponen en sí mismas un disparate; pueden resultar muy aconsejables como pautas de oratoria o de dicción, pero en absoluto pueden aplicarse al uso de los signos de puntuación en la escritura. No es de extrañar que durante tantos años la puntuación haya sido algo odioso que cuesta aprender y a lo que nadie quiere prestar atención, teniendo en cuenta cómo se explicaba la puntuación en el manual de Linares, por ejemplo. Así, resulta un disparate concebir distintos tipos de coma —tipos que iba catalogando mediante símbolos: C1, C2, C3, C'2...—, cinco tipos de punto, dos de punto y coma, y tres de dos puntos.

Otro manual específico sobre puntuación, bastante antiguo también, es *Ortografía de la frase. La puntuación. Materiales para la reforma: la expresión escrita*. En él, Giménez y Velilla consideraban que el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos y los puntos suspensivos «señalan algún tipo de pausa», y exponían que la puntuación «intenta traducir gráficamente en los escritos las diversas pausas y entonaciones que aparecen cuando hablamos o leemos» (1990: 7-8). Para cada uno de los delimitadores adjuntaban cuadros ejemplificadores como el siguiente:

ENTONACIÓN	PAUSA	PUNTUACIÓN	EJEMPLO
<i>descendente</i>	marcada	punto	Estos niños están cansados. 

Giménez y Velilla (1990: 8)

Sobre el punto indicaban que «señala gráficamente una pausa bien marcada en la entonación del lenguaje hablado» (1990: 13). Para definir el signo de la coma, si bien reconocen que no todas las pausas del lenguaje hablado se señalan en el escrito con comas, exponen que este signo «señala una pausa ligera en el interior de la frase o

entre frases distintas» (1990: 16), y añaden la siguiente cita a modo de introducción al apartado de la coma:

Añade unas comas a esta oración y, de súbito, a la mente le es dada, literalmente una pausa para pensar; quítalas si quieres u olvídalas y la mente queda privada de sus lugares de descanso (Pico Iyer).

Algunos criterios para emplear las comas carecían de rigor: «Los párrafos largos deben llevar algunas comas» (1990: 20). Sobre el punto y coma señalaban que «representa una pausa intermedia entre la del punto y la de la coma» (1990: 25), y sobre los dos puntos, que «marcan una pausa intermedia entre la señalada por el punto y la que indica la coma» (1990: 28).

En *Prontuario de ortografía española* (Suazo Pascual, 2002), el propio párrafo introductorio del capítulo referido a los signos de puntuación contiene errores de puntuación:

Los signos de puntuación son necesarios en la escritura, sin ellos puede ser dudoso o ambiguo el significado de muchas frases; y, además, la lectura sería mucho más lenta y torpe porque la función de los signos de puntuación es marcarnos las pausas parciales o totales, cambios de entonación o matices especiales de las palabras o frases (2002: 107).

Al tratarse de un manual basado en la ortografía académica de 1999, en esta introducción hallamos la obsoleta relación entre los signos de puntuación y las pausas. En cuanto al uso de la coma se indica lo siguiente:

Es el signo que representa la pausa más breve, señala una pausa en el interior de una oración, esta pausa puede indicar entonación ascendente o descendente. Sin embargo, a veces no refleja una pausa real en la pronunciación, aunque sea obligada en la escritura [...].

Su uso es particularmente subjetivo, sin embargo, existen algunas normas fijas sobre su uso; pero, al margen de ellas, su utilización depende del que escribe (Suazo Pascual, 2002: 108).

En algunas ocasiones, las directrices que se ofrecen están mal redactadas o son ambiguas:

A veces resulta difícil diferenciar el punto y seguido del punto y aparte; por ello interviene con frecuencia la subjetividad del que escribe (Suazo Pascual, 2002: 122).

Se debe (es aconsejable) poner la coma delante de las proposiciones coordinadas adversativas unidas por *pero, mas, sino, aunque* (y los adverbios o preposiciones *excepto, salvo, menos*); delante de las proposiciones consecutivas introducidas por *conque, así que, de manera que*; así como delante de las proposiciones causales lógicas y explicativas (Suazo Pascual, 2002: 113).

Con respecto al primer enunciado, diferenciar un punto y seguido de un punto y aparte en un texto ya escrito no resulta difícil; lo que conlleva dificultad, en el proceso de redacción, es decidir si tras un determinado enunciado conviene más poner un punto y seguido o un punto y aparte. En cuanto al segundo párrafo expuesto, al lector no le queda claro si *se debe* o *es aconsejable* colocar una coma ante conjunciones como *pero*. La redacción resulta poco apropiada y contradictoria, pues el verbo *deber* implica obligatoriedad, al contrario que la expresión *es aconsejable*.

Sobre el punto y coma, lo primero que se indica es que «representa una pausa de duración intermedia entre la de la *coma* y la del *punto y seguido*» (Suazo Pascual, 2002: 115), y a continuación *se aclara* lo expresado en esta afirmación:

Esto es cierto, pero, en muchos casos, la pausa del punto y coma está muy próxima a la del punto y seguido; así ocurre en los casos en que el tonema final es descendente en ambas situaciones. Sin embargo, el tonema final correspondiente a la pausa de la coma es un poco ascendente o en suspensión porque la coma no termina cláusulas completas (2002: 115).

En cuanto a los dos puntos, se definen, en primer lugar, por el tipo de pausa que conllevan:

Los dos puntos (:) nos indican una pausa que no supone el final del mensaje, más bien su continuación. Lo que va delante y detrás de los dos puntos está fuertemente relacionado semántica y sintácticamente (2002: 117).

En el párrafo que define al punto, se pierde el tiempo intentando explicar el tipo de pausa que supone, de acuerdo con el sentido y la interpretación del lector. La primera oración es la única válida para definir la función primordial del punto como signo delimitador:

Se pone punto cuando el período forma sentido completo. Es la mayor pausa sintáctica que la ortografía señala. En la lectura, la duración de la pausa indicada por el punto puede variar más o menos, según el sentido y la interpretación del lector; pero en todo caso, es mayor que la que señala la coma y el punto y coma (2002: 120).

El tratamiento que se da a la puntuación en *La gramática descomplicada* de Álex Grijelmo (2006) es eminentemente didáctico, pero muy escaso y, en ocasiones, erróneo. Se trata de un manual de marcado carácter ameno y lúdico, pero en él se omiten muchas normas importantes de puntuación, no se advierte sobre los errores que se suelen cometer y se exponen ideas incorrectas.

De manera muy sintetizada, el autor recoge, en el «Apéndice I. Dudas, trucos y consejos», algunas recomendaciones muy básicas sobre el uso de los signos de puntuación. De manera acertada no se transcriben normas de la ortografía académica vigente hasta ese entonces, y se prescinde de definiciones que relacionen los signos de puntuación con la oralidad. Sin embargo, no estamos en absoluto de acuerdo con varias de las afirmaciones que hace el autor sobre los usos de los signos de puntuación.

Según Grijelmo, mediante el uso de seis únicas reglas se puede dominar el uso de la coma (2006: 434). Considera, además, que la coma antes de la conjunción *pero* resulta superflua en muchas ocasiones. Sobre los dos puntos indica que pueden convertirse en una marca de estilo, ya que «suponen un evidente ahorro de espacio y de palabras, porque pueden sustituir con ventaja a expresiones como *el siguiente, es decir, esto es, o sea, por tanto, igual que...*» (2006: 442). Al margen de estas consideraciones, llama

más la atención la falta de rigor y de veracidad que se aprecia en la siguiente enseñanza (2006: 435):

Las oraciones que suspenden momentáneamente el relato principal se encierran entre comas.

Los viejos amigos del colegio, al menos los que vinieron a la fiesta, estaban muy mayores ya.

Estas suspensiones del relato se llaman *aposiciones*.

De esta última afirmación se desprende que el autor tendría que repasar los conceptos de *inciso* y *aposición*, y no confundirlos. La suspensión del relato que señala constituye un inciso, no una aposición (un inciso puede estar conformado por una aposición, pero en la oración expuesta no hallamos este tipo de construcción yuxtapuesta).

En el manual *El español y su estructura* (Burunat, 2012) se hace un «reparo íntegro del español para estudiantes bilingües a nivel universitario»¹⁹. En este libro, tras analizar las recomendaciones que hacen los autores sobre, por ejemplo, el uso de la coma, no es de extrañar que en su propia escritura falten comas obligatorias. Dado que este manual sí que se publicó después de la última edición de la ortografía académica, son imperdonables los errores de contenido que hallamos con respecto a la puntuación. Teniendo en cuenta que los propios autores indican que su intención es la de ofrecer un estudio del español a nivel universitario, no podemos dar por válidas ni la estructuración que se ha tomado para la enseñanza de los aspectos ortográficos ni las explicaciones que en este libro hemos leído sobre la puntuación.

Llama la atención lo que se indica sobre la coma. Mostramos, sin ningún tipo de modificación, lo que se allí se enseña sobre el uso de la coma:

Los signos de puntuación

Los signos de puntuación sirven, en general, para marcar las pausas que uno emplea al hablar. [...].

¹⁹ Sin embargo, tras revisar los diversos capítulos hemos descubierto que no existe tal profundización en los aspectos tratados. Más bien se trata de un manual básico.

La coma: señala una pausa corta.

- *Debes estudiar, José.*
- *En el Club Internacional se reúnen mexicanos, dominicanos, suramericanos, centroamericanos, europeos, etc.*
- *Cuando vayas a Corpus Christi, no dejes de visitar a tu comadre.*
- *María, ven aquí.*
- *Lupe, mi amiga favorita, terminó sus estudios el año pasado.*
- *Las tiendas se cierran, me parece, a las nueve.*

Y tras estos ejemplos, sin aportar ninguna indicación más, se pasa al signo de punto y coma. La única explicación que se da sobre el uso de la coma es que sirve para señalar una pausa corta; y nada más. Tan poca explicación —además de falsa— resulta sumamente grave al tratarse de la coma, que es el signo de puntuación más empleado y con más dificultades a la hora de emplearlo correctamente. Sus contextos de uso presentan una gran variedad, por lo que consideramos inaceptable que solo se expongan oraciones para mostrar sus usos sin explicar por ejemplo que, en la primera oración, la coma es obligatoria porque está delimitando un vocativo, o que, en la última oración, se han de colocar conjuntamente dos comas para delimitar un inciso en posición medial de oración.

Afirmamos que las enseñanzas ofrecidas en este manual son erróneas porque, además de exponer definiciones obsoletas («la coma señala una pausa corta», «el punto y coma señala una pausa más larga que la coma», «el punto y aparte señala el final de un tema»), se aportan ejemplos mal puntuados o que no ilustran verdaderamente la función que desempeña el signo comentado en cada caso:

El punto y coma: señala una pausa más larga que la coma.

- [...]
- *Estaba vestido con un saco largo, de color estridente; los zapatos eran verdes, la corbata, azul turquesa.*

El punto y aparte: señala el final de un tema.

- *Los signos de puntuación son importantes; debemos aprenderlos con cuidado y hacer todos los ejercicios.*

- *Ahora vamos a escuchar un dictado para practicar los signos de entonación.*
- [...].

Con respecto a lo que se expone del punto y coma, la oración queda visiblemente mal puntuada al no haberse consignado un punto y coma después del adjetivo *verdes*. En cuanto a lo ilustrado sobre el punto y aparte, además de ofrecer un ejemplo que refleja la lengua oral, y no la escrita, las oraciones expuestas no reflejan realmente la función de este signo, que no es otra que la de dar por finalizado un párrafo. En estos ejemplos no hay párrafos; solo oraciones de una línea y media.

Por último, a todo lo expuesto hay que añadir que en este manual no se incluyen notas aclaratorias sobre los errores más comunes a la hora de puntuar. Creemos que un manual de autoaprendizaje de una lengua debe contener indicaciones precisas sobre qué errores no se deben cometer.

El *Curso básico de lengua española* (Gutiérrez Araus, 2012) es uno de los pocos manuales que recoge una definición perfecta de los signos de puntuación:

Los signos de puntuación son aquellos trazos o marcas de la escritura que se ponen en los textos escritos para facilitar su comprensión, delimitar unidades del texto, indicar la modalidad y actitud del hablante y representar a veces aspectos prosódicos del lenguaje, como las pausas. [...]. Las normas que los regulan, unas prescriptivas y otras opcionales, constituyen un aspecto básico de la ortografía (Gutiérrez Araus, 2012: 121-122).

Las definiciones que aporta Gutiérrez Araus del punto y la coma son igualmente satisfactorias de acuerdo con la concepción actual y la normativa vigente. Exponemos a continuación la que leemos sobre la coma:

Es un signo gráfico de puntuación que sirve para marcar los límites de unidades menores que el enunciado y puede representar una pausa breve en el interior de una frase u oración impuesta por el sentido; no obstante, debe rechazarse la idea de que hay siempre una correspondencia *necesaria* entre pausa y coma. Hay comas *obligadas* por la norma que facilitan la lectura e interpretación apropiada

de los textos y «comas subjetivas» que dependen de la voluntad o criterio de quien escribe (Gutiérrez Araus, 2012: 123).

Sin embargo, con respecto al resto de los signos de puntuación, volvemos a encontrar la gradación de pausas como criterio para definir y distinguir los signos (2012: 127-128):

El punto y coma

Este signo de puntuación tiene la función de separar unidades inferiores al enunciado estableciendo rangos en la información y suele representar una pausa mayor que la de la coma, pero menor que la del punto, signos con los que coincide en muchas funciones.

Los dos puntos

Este signo ortográfico establece límites en las unidades sintácticas inferiores al enunciado y representa una pausa mayor que la de la coma y menor que la del punto.

Como sucede con otros manuales revisados, en este tampoco se incluyen notas o advertencias sobre los errores más frecuentes de puntuación que deben evitarse.

En *Ortografía. La importancia de hablar y escribir bien* (Andrés Muñoz, 2014), por fortuna se da a la puntuación el tratamiento que merece. Para su elaboración se ha tenido en cuenta la normativa de la nueva edición de la ortografía académica y se exponen, por citar alguna de las mejoras con respecto a otros manuales, los usos incorrectos de la coma de manera clara y didáctica (2014: 238):

Cuando el sujeto es extenso, se acostumbra hacer oralmente una pausa antes del comienzo del predicado; sin embargo, esta pausa no debe marcarse gráficamente con una coma.

Ejemplo:

Los estudiantes que no hayan presentado el examen antes de la fecha fijada por el profesor [pausa] no aprobarán la asignatura.

Para no proseguir con un análisis minucioso de los manuales consultados, a modo de síntesis reunimos a continuación algunas otras definiciones de los signos de puntuación mediante las que podemos hacernos una idea de cuál es el origen de los problemas de puntuación que no solo manifiestan los estudiantes.

- Sobre la coma:

«La coma indica una pausa breve y una entonación ascendente o suspendida» [*Gramática didáctica del español*, Gómez Torrego, 2007: 498].

«Las comas se utilizan, generalmente, para marcar en la escritura las pausas breves que se producen al hablar» [*Cuaderno de ortografía. Nivel inicial*, Torres Cabrera, Castellano Alemán y Quevedo García, 2011: 54].

«Generalmente, la coma representa una pausa en el discurso oral sin cerrar enunciados, o sea, con entonación no descendente» [*Ortografía súper fácil de la lengua española*, Gómez Torrego, 2012: 50].

- Sobre el punto:

«Hay tres clases de puntos: el punto y seguido, el punto y aparte y el punto final. Los tres indican pausa completa y entonación descendente. Además, señalan que lo escrito antes posee sentido completo» [*Gramática didáctica del español*, Gómez Torrego, 2007: 500].

«El punto, cuando se pone en el discurso escrito, indica una entonación descendente en la pronunciación. Cierra enunciados» [*Ortografía súper fácil de la lengua española*, Gómez Torrego, 2012: 55].

- Sobre el punto y coma:

«Indica una pausa más intensa que la coma, pero menos que el punto» [*Manual práctico de estilo*, Sol, 1992: 31].

«El punto y coma indica una pausa mayor que la de la coma y menor que la del punto, y supone siempre una entonación descendente. [...]. En realidad, la diferencia entre el punto y coma y el punto es que, con aquel, la conexión semántica entre los componentes separados es más fuerte que con el punto. De todas formas, la diferencia

entre estos dos signos de puntuación no siempre es clara y depende, en parte, del escritor» [*Gramática didáctica del español*, Gómez Torrego, 2007: 500].

«El punto y coma se utiliza para indicar en un texto una pausa mayor que la de la coma, pero no tanto como la del punto y seguido» [*Cuaderno de ortografía. Nivel inicial*, Torres Cabrera, 2011: 58].

«El punto y coma se diferencia de la coma en que su entonación es descendente» [*Ortografía súper fácil de la lengua española*, Gómez Torrego, 2012: 54].

- Sobre los dos puntos:

«Este signo de puntuación indica una pausa similar a la del punto, también con entonación descendente» [*Gramática didáctica del español*, Gómez Torrego, 2007: 502].

- Sobre los puntos suspensivos:

«Este signo indica una pausa con entonación suspendida» [*Gramática didáctica del español*, Gómez Torrego, 2007: 501].

3.6. Sobre la didáctica de la ortografía puntual

Ningún docente puede negar o mostrarse contrariado cuando afirmamos que la puntuación ha sido un aspecto muy desatendido en la enseñanza de la ortografía, como así lo indicó Cassany (1999). Considerándolo el aspecto ortográfico de menor importancia, muchos docentes de secundaria deciden no *perder el tiempo* repasando la puntuación, puesto que se trata de un contenido que ya ha debido haberse aprendido en algún curso anterior. Otros, sin embargo, prefieren no adentrarse en sus explicaciones porque argumentan que se trata de un conocimiento demasiado complejo, y que por ello ciertas explicaciones teóricas se retrasan hasta los cursos de Bachillerato.

Sin embargo, a pesar de esta realidad, no cabe duda de que la enseñanza de la puntuación debe formar parte de las preocupaciones didácticas de los profesores de secundaria. Enseñar a enlazar correctamente las sucesivas ideas formando escritos

debe ser una de las enseñanzas prioritarias dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, pues el buen uso de los signos de puntuación constituye un dominio lingüístico indispensable para poder escribir de manera correcta.

Con respecto a la cuestión de cuál es la metodología más idónea para enseñar a puntuar, hemos de partir de la idea de que el aprendizaje de la puntuación solo tiene sentido y es significativo si se enmarca en el aprendizaje de la lengua escrita. Ya lo afirmaba Camps, con respecto a la ortografía en general: «no se puede separar la enseñanza de la ortografía de la lengua escrita, de la que forma parte» (1990: 11). Así, si bien el sistema puntual pertenece estrictamente al aspecto ortográfico de la lengua, su enseñanza ha de integrarse en la de los procesos de comprensión y composición escritas.

Por otro lado, es indiscutible que no se puede enseñar la ortografía de la puntuación mediante los tradicionales ejercicios descontextualizados en los que se evalúa la memorización y aplicación de las reglas, sino a través de la producción y revisión en el aula de textos escritos, a partir de los cuales se originará la explicación de las normas pertinentes en cada caso:

A través del trabajo en textos escogidos y de la creación de textos propios cuyas posibles soluciones se discuten colectivamente, pensamos que se le van proporcionando al alumnado criterios de puntuación mucho más efectivos que la lectura y aplicación de “reglas” (Adell y Sánchez de Enciso, 1993: 6)²⁰.

Torres Cabrera, Castellano Alemán y Quevedo García (2011: 4-5) también insisten en que la enseñanza de la puntuación no puede basarse en la memorización de reglas, y exponen cuáles son los adjetivos clave de la metodología que debe aplicarse en el aula para enseñar la ortografía en general:

²⁰ Adell y Sánchez de Enciso (1993) proponen actividades que presentan al alumno textos que generan en él un conocimiento real de la puntuación y de sus diferentes posibilidades.

El dominio de la ortografía no es tarea fácil. Por esta razón, desde los centros de enseñanza, debemos ofrecer a los alumnos un aprendizaje ortográfico de forma gradual, racional y constante.

Gradual porque la normativa ortográfica española es muy compleja. Por lo tanto, esta enseñanza debe estar secuenciada de menor a mayor dificultad. Esto significa que no podemos enseñar de una vez toda la ortografía [...], sino que debemos empezar por aquellas cuestiones más sencillas [...] para ir graduando la dificultad a medida que el alumno avanza de curso

Racional porque el método que se debe emplear en esta enseñanza-aprendizaje debe huir de todo lo que sea aprendizaje memorístico de las reglas ortográficas y su posterior aplicación. [...]

Constante porque el aprendizaje ortográfico, para que sea efectivo, debe llevarse a cabo de manera continua; por lo tanto, en la enseñanza obligatoria, la ortografía debe trabajarse todos los días.

En el trabajo que presentamos en estas páginas ofrecemos un capítulo dedicado íntegramente a mostrar de manera pormenorizada los errores que cometen los estudiantes al puntuar. Así, por nuestra parte, queremos añadir, con respecto a los procedimientos metodológicos para la enseñanza de la puntuación, que los errores cometidos por los alumnos no deben tenerse en cuenta únicamente como una prueba de la mala escritura que manifiestan, sino que debe reflexionarse sobre la posibilidad de la utilización didáctica de los errores. Si se sabe aprovechar de manera didáctica el error y el equívoco de los alumnos, los fallos cometidos en los textos pueden ser un punto de partida ideal para aprender mediante la explicación aplicada y eficaz de determinados errores cuyo tratamiento teórico es complejo y difícil de entender.

En cuanto a la enseñanza de la puntuación en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura —libros que, como sabemos, en muchas ocasiones carecen de un planteamiento metodológico eficaz para aprender a utilizar la lengua materna en diversos contextos lingüísticos, y abundan en contenidos totalmente prescindibles—, en muchos de ellos puede comprobarse que la puntuación se trata como un apéndice ortográfico en el que se reproducen las antiguas definiciones de los signos de puntuación, que establecían diferentes tipos de pausas para cada uno de los signos

básicos. La metodología de la inmensa mayoría de estos manuales de secundaria es bien simple, mecánica y estéril: «en un lado miro la regla y en el otro realizo el ejercicio correspondiente». Así se ha juzgado también en diversos trabajos sobre la enseñanza-aprendizaje de la puntuación a los estudiantes (Adell y Sánchez de Enciso, 1993; Roselló Verdeguer, 2010; etc.). Adell y Sánchez de Enciso añaden, además, al hilo de lo expuesto más arriba, que la puntuación debe aprenderse a partir de la práctica con textos escritos, y no mediante reglas y prototípicos ejercicios:

[...] su enfoque es deductivo, como en los demás niveles gramaticales: se exponen las reglas y luego se proponen prácticas más o menos sugestivas.

La experiencia nos ha demostrado [...] que en este, como en otros terrenos de la gramática, el enfoque ha de ser el inverso: partir de la práctica, del “uso” para acceder a la regla, a la ley. En el presente caso, se trataría de ir forzando la conciencia en el uso de los signos de puntuación a través de prácticas de escritura reales y atractivas, en vez de recurrir a manidos “ejemplos” descontextualizados con la exclusiva misión de confirmar la regla de la que dependen (Adell y Sánchez de Enciso, 1993: 5)²¹.

Era de esperar que, si hojeábamos libros de Lengua Castellana y Literatura anteriores al 2010, estos presentasen un tratamiento de la puntuación obsoleto, descontextualizado y marginal. Así, por ejemplo, en un manual de primer curso de Bachillerato —*Lengua Castellana y Literatura*, 2008, de la editorial SM—, la puntuación se trata en un pequeño libro anexo al manual, titulado «Resumen de ortografía». En la parte destinada a la puntuación pueden leerse las arcaicas definiciones de los signos de puntuación elementales: el punto «indica pausa completa y entonación descendente»; la coma, «pausa breve y entonación ascendente o suspendida»; el punto y coma supone «una pausa mayor que la coma y menor que el punto, y entonación descendente»; y los dos puntos representan «una pausa similar a la del punto, con entonación descendente». Por otra parte, en este manual de

²¹ En su libro *¡Puntería! Propuestas para aprender a puntuar* (1993), eminentemente didáctico y destinado a un público juvenil, Adell y Sánchez de Enciso plantean una metodología mucho más eficaz para aprender a puntuar, en nada comparable con el tratamiento superficial que se da a la puntuación en los manuales de secundaria de Lengua Castellana y Literatura.

Bachillerato pudimos comprobar que en la sección destinada a la explicación de los mecanismos de cohesión textual no se incluye la puntuación, como sucede en otros tantos libros de lengua española.

Puede suceder también que ni siquiera se contemple incluir alguna explicación sobre la ortografía de la puntuación a lo largo de todo un manual, como sucede en otro de primer curso de Bachillerato —*Lengua Castellana y Literatura*, 2008, de la editorial Vicens Vives—, en el que no se halla ninguna página en la que se trate este aspecto fundamental. Piénsese, al respecto, que existe la idea de que en Bachillerato la puntuación supone un contenido ya aprendido y asimilado por los alumnos.

En los manuales escolares más recientes, publicados ya años después de la última edición de la ortografía académica, y actualizados conforme a la normativa de la LOMCE, el tratamiento de la puntuación no mejora demasiado. Así, por ejemplo, en la última edición del libro *Lengua Castellana y Literatura* de 3.º de la ESO de la editorial Oxford, publicado en 2015, en la definición que se da de los signos de puntuación se comprueba que aún se sigue pretendiendo enseñar la de puntuación a partir de una visión dual de sus funciones:

Los signos de puntuación se emplean para reproducir en la escritura la entonación de la lengua hablada, y para organizar y estructurar los textos (VV. AA., 2015: 30).

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El corpus lingüístico que ha servido de fuente de estudio para la investigación de los errores de ortografía puntual está conformado por un conjunto de trescientas cuarenta y nueve muestras de producción escrita²² de estudiantes grancanarios matriculados en 4.º de la ESO durante los cursos 2013/2014 y 2014/2015 en diversos centros educativos de Gran Canaria. Mediante la aplicación de técnicas de muestreo aleatorio²³, conseguimos recopilar muestras textuales de alumnos de cincuenta centros educativos grancanarios: veinticinco públicos, diecisiete concertados y ocho privados²⁴.

4.1. Variables

4.1.1. Variables lingüísticas o dependientes

El objetivo de esta investigación consistió en realizar un análisis pormenorizado de los errores que los estudiantes cometen con respecto a los cuatro signos de puntuación que constituyen los delimitadores principales, tal y como los denomina la Academia:

²² Las muestras textuales son aquellas en que la unidad de muestreo no es un sujeto, sino un texto (Hernández Campoy y Almeida, 2005: 81).

²³ El tipo de muestreo de este estudio es selectivo intencionado, o razonado, con selección a juicio exclusivamente directo del investigador, pues consideramos que se trata de un muestreo representativo de la comunidad investigada (Hernández Campoy y Almeida, 2005: 59). En cualquier caso, ninguno de los tipos de muestreo es absolutamente perfecto, y los distintos objetivos de cada investigación han hecho que difícilmente se efectúen en su estado puro; en su lugar, suelen combinarse e incluso adaptarse a las posibilidades (Hernández Campoy y Almeida, 2005: 60).

²⁴ Antes de comenzar a explicar cómo se diseñó la investigación, debemos aclarar que todos los procesos relativos a la metodología y la estadística que requería este tipo de estudio se realizaron gracias a la tutorización y la ayuda del doctor en Matemáticas Juan Artiles Romero, experto en Estadística e Investigación Operativa y profesor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

punto, coma, punto y coma, y dos puntos. Estos cuatro signos indican los límites entre las unidades básicas del texto (RAE, 2010b: 283).

Con respecto al punto, teniendo en cuenta que se subdivide en tres signos de puntuación diferentes dependiendo de la unidad discursiva que delimite, en este estudio se incluyeron como variables dependientes el punto y seguido y el punto final²⁵. Asimismo, decidimos incluir también como variable de estudio los puntos suspensivos debido a dos razones: porque los estudiantes recurren mucho a ellos de manera errónea y porque, aunque no formen parte de los signos de puntuación básicos o principales, no dejan de constituir un signo delimitador del texto, por lo que, al igual que los otros signos mencionados, también indican los límites de las unidades lingüísticas. De este modo, las variables lingüísticas que se tomaron como objeto de estudio en esta investigación fueron, en total, seis: coma, punto y coma, dos puntos, punto y seguido, punto final y puntos suspensivos.

Para cada una de las variables se consideraron dos tipos o variantes de error: error por empleo erróneo en el uso y error por ausencia —variantes que se subdividieron, sobre todo en el caso de la coma, en diversos tipos de errores, dadas las diferentes posibilidades de uso —véase al respecto, en este mismo capítulo, el apartado 4.3. Tratamiento de los datos para su análisis lingüístico (análisis de puntuación)—. Sin embargo, en el caso del punto final y de los puntos suspensivos, los errores solo se contabilizaron, con toda lógica, en uno de los dos tipos. Así, los relativos al punto final suponen ausencias, y los fallos cometidos con los puntos suspensivos, empleos erróneos.

4.1.2. *Variables independientes*

Mediante el análisis estadístico se determinará si existe incidencia, en la aparición de errores de puntuación en textos estudiantiles, de las cuatro variables independientes escogidas para el estudio: sexo, nivel educativo o de instrucción de los padres, tipo de enseñanza y asignatura. Por lo general, las variables independientes con las que se

²⁵ En la «Introducción» ya explicamos que el análisis relativo a los errores de punto y aparte se publicará en un estudio posterior sobre la estructuración de los textos estudiantiles.

trabaja en estudios de lingüística cuantitativa son el sexo, la edad, el origen, la posición socioeconómica y la educación (Moreno Fernández, 1990: 114). De esas variables, unas son consideradas cualitativas o biológicas, como el sexo de los individuos; otras, sociológicas, como la posición socioeconómica; y otras, adquiridas, como el nivel educativo o nivel de instrucción (Vida Castro, 2016: 152).

En cuanto al sexo, la investigación sobre si el comportamiento lingüístico de hombres y mujeres es distinto ha tenido una larga tradición sociolingüística (Trudgill, 1983, *apud* Roselló Verdeguer, 2010: 232). Roselló Verdeguer apunta que en algunas investigaciones sobre aspectos lingüísticos —como, por ejemplo, sobre disponibilidad léxica— no se han descubierto diferencias significativas. Del mismo modo, creemos que, con respecto al uso de los signos de puntuación, tanto hombres como mujeres cometen los mismos errores. Con el fin de determinar si existen diferencias entre la puntuación textual que emplean hombres y mujeres, para la variable sexo establecimos, lógicamente, dos variantes: varón y mujer. Con respecto a la variable edad, en este trabajo no se tuvo en cuenta, ya que no habría variación lingüística con respecto a ese criterio: todos los estudiantes que redactaron los textos cursaban 4.º de la ESO, por lo que sus edades estarían comprendidas entre los quince y los dieciséis años.

Por otro lado, decidimos no incluir la posición socioeconómica como variable en nuestra investigación. La estratificación social es un fenómeno multidimensional en el que intervienen factores como la ocupación, los ingresos, la instrucción, el estatus o el poder (Vida Castro, 2016: 185). Así, para determinar con exactitud la posición socioeconómica o el estrato social al que pertenecería un informante, deberíamos tener conocimiento de los tres elementos que combinaba Labov (1966, *apud* Vida Castro, 2016): nivel de instrucción, ocupación e ingresos familiares.

Para nuestro estudio, solo decidimos tener en cuenta como variable sociológica el nivel educativo o nivel de instrucción de los padres de los estudiantes. La decisión se llevó a cabo por diversos motivos. En primer lugar, partíamos de una idea ya expuesta por la propia teoría de la variación lingüística, que considera que no existen límites claros

entre los distintos estratos sociales²⁶. Por otro lado, desde un principio descartamos la idea de contar con la información sobre los ingresos de los padres de los alumnos, por razones casi obvias²⁷.

Asimismo, otra razón que nos llevó a conformarnos con establecer como variable sociológica solo el nivel de instrucción radica en el convencimiento de que un nivel de renta elevado o una posición social de prestigio no hace que los hijos de quienes la disfrutaran estén más predispuestos a presentar una escritura impecable. En cambio, el que los padres tengan una formación universitaria sí podría determinar que sus hijos, motivados por sus padres, presentaran una escritura de más calidad. Tanto es así que el nivel de instrucción se considera una variable independiente más, ya que es lógico considerar que aquellos informantes con un mayor nivel de instrucción se acercarán más a los patrones lingüísticos más prestigiosos (Vida Castro, 2016). No obstante, y pese a lo dicho, tampoco creemos que el nivel educativo de los padres influya en que los estudiantes cometan o no graves errores de puntuación.

Para determinar el nivel educativo, los estudiantes hubieron de marcar en la hoja de datos una de las siguientes categorías generales: sin estudios, estudios primarios, estudios secundarios y estudios universitarios. A partir de estos datos, fijamos tres variantes:

A (nivel bajo) → sin estudios – estudios primarios

B (nivel medio) → estudios secundarios

C (nivel alto) → estudios universitarios

²⁶ El problema que plantea separar las clases sociales es que no todos los factores citados (como los ingresos o la instrucción) tienen siempre la misma importancia, de tal modo que es necesario conocer bien la comunidad de habla analizada para decidir cuáles son los parámetros que se deben considerar a la hora de ordenar a los sujetos en la escala social (Vida Castro, 2016: 186).

²⁷ Dadas las características de la investigación, obtener datos precisos sobre la renta de los padres de los estudiantes que redactarían las muestras escritas no iba a ser viable. Para que en el análisis estadístico se incluyera la variable ingresos económicos o nivel de renta, todos los alumnos que escribieron las muestras del corpus tendrían que haber aportado dicha información. Ello hubiese sido imposible porque, con toda lógica, no se podía obligar a los alumnos a dar ese tipo de datos. Tampoco creímos oportuno estimarlos de manera aproximada o solicitarlos a través de la dirección de los centros.

La variable tipo de enseñanza, que a menudo también se tiene en cuenta en trabajos de sociolingüística, presenta en nuestro estudio tres variantes que se corresponden con los tres tipos de centros públicos existentes: centro público, centro concertado y centro privado. En el apartado 4.2.1. Selección de los municipios y centros educativos, damos cuenta de por qué distinguimos tres tipos de centros, y no dos —públicos y privados—, como habitualmente suele hacerse. Con respecto a esta variable, tampoco estimamos que influya en que los estudiantes cometan o no más o menos errores de puntuación.

Por último, la variable explicativa asignatura se incorporó al estudio como variable independiente una vez comenzado el trabajo de campo. En el apartado 4.2.3. Diseño de la prueba, explicamos cómo y por qué decidimos tener en cuenta la variable asignatura, que presenta en este estudio dos variantes, de acuerdo con las dos asignaturas en las que se redactaron las muestras de producción escrita: Historia y Lengua Castellana y Literatura. En este caso, sí sospechamos que la variable asignatura pueda influir en la puntuación de los textos estudiantiles.

4.2. Obtención del corpus

4.2.1. Selección de los municipios y centros educativos

Una investigación lingüística como la que presentamos podría haberse llevado a cabo desde distintas perspectivas de estudio atendiendo a distinciones como la de campo/ciudad o interior/costa. Sin embargo, de acuerdo con nuestra hipótesis de partida —todos los alumnos cometen fallos de puntuación, con independencia de estudiar en un centro de enseñanza público o concertado, o en uno privado y de prestigio—, decidimos estudiar el dominio de los signos de puntuación atendiendo a los tres tipos de enseñanza existentes. Esta decisión, como veremos, condicionó la elección de los municipios grancanarios a los que acudiríamos para obtener las muestras de producción escrita.

Durante nuestro trabajo de campo, Gran Canaria contaba con un total de ciento treinta y cinco centros en los que se impartía la ESO²⁸. Mediante los datos que nos ofreció la

²⁸ Antes de comenzar nuestro trabajo de campo, solicitamos por escrito a la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias los datos relativos al número de alumnos matriculados en 4.º

Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, pudimos comprobar que ochenta y cuatro de los centros que impartían la ESO eran públicos, y cincuenta y uno, privados y concertados (treinta y cinco concertados y dieciséis privados)²⁹. En la tabla que exponemos a continuación se muestra el número de centros, por cada tipo, que impartían la ESO en los municipios grancanarios durante el curso académico 2013/2014.

Municipios	Tipo de centro		
	Públicos	Concertados	Privados
1. Las Palmas de Gran Canaria	30	30	8
2. Telde	14	2	2
3. San Bartolomé de Tirajana	6	0	2
4. Arucas	3	1	1
5. Agüimes	3	1	0
6. Mogán	3	0	1
7. Gáldar	2	1	0
8. Santa Brígida	2	0	1
9. Firgas	1	0	1
10. Santa Lucía de Tirajana	7	0	0
11. Santa María de Guía	3	0	0
12. Ingenio	2	0	0
13. Valsequillo	1	0	0
14. Teror	1	0	0
15. Vega de San Mateo	1	0	0
16. La Aldea de San Nicolás	1	0	0
17. Moya	1	0	0
18. Valleseco	1	0	0
19. Agaete	1	0	0
20. Tejeda	1	0	0
21. Artenara	0	0	0

de la ESO en Gran Canaria en el curso académico 2013/2014. Asimismo, les pedimos que dichos datos reflejasen el número de alumnos por cada centro.

²⁹ Hemos de advertir que, para evitar confusiones, en este trabajo simplificamos las nomenclaturas correspondientes a los tres tipos de centros educativos que imparten, en este caso, la ESO —públicos, concertados y privados— pues la Consejería de Educación habla de *privados concertados* y *privados no concertados*.

Antes de proseguir, hemos de aclarar que, al menos en nuestro entorno, la enseñanza concertada y la privada no se oponen de manera conjunta a la pública. Nuestro conocimiento sobre la realidad educativa de los distintos centros de la isla nos permite determinar que existen diversos tipos de centros concertados en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria³⁰ y que no se puede equiparar —y clasificar dentro de un mismo grupo— un centro concertado de gran prestigio en toda la isla con otro de mucho menos prestigio.

Al haber escogido como variable de investigación el tipo de centro educativo, el universo de muestreo —los estudiantes de 4.º de ESO de Gran Canaria— quedó acotado, es decir, se delimitó el grupo o comunidad objeto de análisis al centrarnos solo en los estudiantes de 4.º de la ESO de los siete municipios que contemplaban más de un tipo centro educativo. Como se observa en la tabla anterior, solo nueve de los veintidós municipios grancanarios respondían a este criterio.

Asimismo, se produjo una reducción más del universo de muestreo, ya que no se iba a poder introducir en el corpus de investigación muestras escritas de los centros privados de Mogán y Firgas. En el caso de Mogán, el municipio cuenta con un solo centro noruego de enseñanza privada. En él no se admiten ni docentes ni alumnos que no sean noruegos, por lo que desechamos la toma de muestras en dicho centro. En cuanto a Firgas, solo existe en el municipio un centro privado de enseñanza, que también tuvimos que descartar, ya que la dirección del centro se negó a colaborar en el proyecto

³⁰ Por un lado, en cuanto a calidad educativa, instalaciones, situación geográfica y prestigio social, no se puede igualar —al menos en el ámbito regional escogido para la investigación— un centro privado con uno concertado. Aunque no citemos ejemplos, los residentes en la isla sabemos que no es lo mismo estudiar en uno de los colegios privados más prestigiosos de Gran Canaria que hacerlo en uno de los tantos centros concertados religiosos ubicados a lo largo y ancho de toda la capital grancanaria. Asimismo, sabemos que muchos colegios concertados de la capital tienen la obligación de admitir a los alumnos de los barrios colindantes, mediante el pago de una cuota casi simbólica que en nada tiene que ver con la que se paga para estudiar en los colegios privados de prestigio social de la isla. Por otro parte, existen diferencias entre los distintos colegios concertados. Los hay que pueden equipararse con centros privados en cuanto a prestigio y calidad educativa; pero también acudimos a determinados centros concertados de la capital situados por debajo del prestigio social de algunos otros institutos públicos de la isla.

de investigación³¹. De este modo, las muestras de producción escrita del corpus de estudio pertenecen a centros educativos de siete municipios grancanarios:

1. Las Palmas de Gran Canaria
2. Telde
3. San Bartolomé de Tirajana
4. Arucas
5. Agüimes
6. Gáldar
7. Santa Brígida

Gracias a los datos ofrecidos por la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, y hechas las restricciones oportunas, confeccionamos un listado con el nombre de todos los centros a los que podíamos pedir que nos dejaran recopilar las muestras de producción escrita. El experto en estadística que nos ayudó a diseñar el estudio nos indicó que, en la medida de lo posible, el número de centros públicos y el de privados-concertados seleccionados fuera similar en cada uno de los municipios. Es decir, si acudíamos a tres centros públicos de Telde, por ejemplo, tendríamos que conseguir también la colaboración de otros tres centros privados o concertados del municipio.

Con respecto al municipio de las Palmas de Gran Canaria, que contaba con treinta centros públicos y treinta y ocho privados-concertados, decidimos acudir aproximadamente a la mitad de centros de cada tipo. Para realizar esta selección, dispusimos el nombre de los centros públicos en una lista numerada, y escogimos los pares. A continuación, marcamos, de las listas de centros privados y concertados, aquellos más cercanos a los públicos que ya habían sido seleccionados para que, por recomendación del experto, los alumnos presentasen las mismas condiciones geográficas y se evitasen procedencias muy distanciadas.

Sin embargo, el listado final de municipios que participaron en el proyecto no se configuró siguiendo de manera estricta las pretensiones de partida. Antes de detallar la razón, hemos de aclarar que el no cumplir con el criterio de la ansiada cercanía entre centros no repercutió en los resultados obtenidos. Por un lado, con respecto al

³¹ Como así también lo hicieron otros centros, sobre todo concertados y privados.

municipio de Las Palmas de Gran Canaria, que albergaba sesenta y ocho centros, no tendría por qué existir tanta distancia geográfica en cuanto a la procedencia de los alumnos. Por otro lado, esforzarse en intentar escoger centros cercanos no tiene sentido teniendo en cuenta que, al menos en nuestro municipio capitalino, en muchos casos no se puede equiparar la procedencia de los estudiantes de un centro público con la procedencia de los que estudian en el privado o concertado más cercano. Así, en el barrio obrero de Tamaraceite se encuentran dos institutos de enseñanza secundaria que acogen a alumnos de clase media-baja, en los que el profesorado tiene que aprender a intervenir en conflictos con alumnos disruptivos, provenientes de familias desestructuradas, con escaso nivel sociocultural y con graves carencias económicas. Y, a diez minutos a pie, cientos de alumnos de padres de clase media-alta, que no residen allí, llegan en autobuses y vehículos particulares al mismo barrio obrero para estudiar en uno de los centros concertados de más prestigio de la capital grancanaria que allí se encuentra.

Por otra parte, también hemos de señalar que la mayoría de los centros privados y concertados de prestigio de la isla se ubican geográficamente a las afueras del entorno urbano —en ocasiones se encuentran bastante alejados de las carreteras generales—. En los centros de prestigio situados en la zona alta y alejada del núcleo capitalino (Los Hoyos, Marzagán y Tafira), estudian alumnos de clase alta provenientes de cualquier punto de la isla, incluso de la zona sur, pues en toda esta parte solo existen dos centros privados de prestigio, y algunas familias prefieren matricular a sus hijos en los colegios privados de renombre que se ubican en la periferia de la ciudad de las Palmas de Gran Canaria.

No pudimos acudir a los centros que en un principio seleccionamos, mediante la elección primera de los centros públicos con número par de la lista configurada, debido a la negativa de los directores de los colegios e institutos. Tras el envío de una petición formalizada a cada uno de los centros, recibimos varias respuestas en las que se indicaba no querer colaborar en la recogida de muestras escritas —aun sabiendo que se garantizaría el anonimato tanto en lo relativo a los nombres de los alumnos como al de los centros—.

Ante las negativas y el caso omiso a nuestra petición, debiendo abandonar por ello el criterio de selección de centros públicos con número par de la lista y sus privados o

concertados más cercanos, decidimos acudir al mayor número posible de centros de los tres tipos para concertar entrevistas con sus directores o, al menos, dejar la petición por escrito en las administraciones³². Finalmente, logramos confeccionar el corpus de producciones escritas gracias a la colaboración de cincuenta centros, que se desglosan por tipo y municipio en la tabla de abajo:

Municipios	Tipo de centro		
	Públicos	Concertados	Privados
1. Las Palmas de Gran Canaria	17	13	4
2. Telde	3	2	1
3. San Bartolomé de Tirajana	1	-	1
4. Arucas	1	-	1
5. Agüimes	1	1	-
6. Gáldar	1	1	-
7. Santa Brígida	1	-	1

4.2.2. *Tamaño de la muestra*

Los alumnos de 4.º de la ESO que estudiaban en los centros que colaboraron con nuestra investigación sumaban un total de 2712 alumnos:

	Públicos	Concertados	Privados
1. Las Palmas de Gran Canaria	1241	505	116
2. Telde	241	87	9
3. San Bartolomé de Tirajana	80	-	25
4. Arucas	42	-	42
5. Agüimes	65	47	-
6. Gáldar	83	17	-
7. Santa Brígida	92	-	20

³² Buscar la colaboración de los docentes centro por centro ralentizó mucho la investigación. Había que acudir a cada uno de los colegios o institutos dos veces: una primera vez para informar de nuestra investigación y exponer la solicitud, y una segunda vez para recopilar las muestras cuando dispusiese el centro, que en ocasiones postergaba la cita para posteriores semanas.

Para recopilar nuestras muestras, solo se requería acudir a un grupo de 4.º de la ESO por cada centro. Así, el corpus completo de muestras escritas que reunimos está conformado por un total de mil veintitrés textos. Sin embargo, obviamente no íbamos a realizar un análisis pormenorizado de los errores de puntuación sobre mil veintitrés textos de en torno a una página de extensión³³. Para determinar el número de producciones escritas que conformarían una muestra representativa³⁴ del universo o población³⁵ objeto de estudio hubimos de atender nuevamente a las recomendaciones del experto en estadística que nos ayudó en la investigación. De acuerdo con sus indicaciones, para recopilar una muestra representativa de acuerdo con las características de nuestra investigación, se determinó que de cada centro se seleccionarían al azar siete muestras escritas, de manera proporcional al número de chicos y chicas que hubiera en el aula. De este modo, escogiendo siete textos por cada uno de los cincuenta centros a los que acudimos, se constituiría un corpus de trescientas cincuenta muestras textuales. Debido a que en uno de los centros privados solo pudimos recopilar seis muestras³⁶, finalmente el corpus de investigación para el estudio de los errores de ortografía puntual se constituyó con trescientas cuarenta y nueve muestras de producción escrita.

4.2.3. *Diseño de la prueba*

Para proceder al estudio del uso que los estudiantes tienen de los signos de puntuación es inevitable pensar en una prueba escrita en la que los alumnos tengan que redactar un texto con cierta extensión. Dado nuestro interés en conocer su destreza a la hora de cohesionar y puntuar las oraciones de sus propios escritos, quedó descartada cualquier

³³ Véanse las características del texto pedido en el apartado 4.2.3. Diseño de la prueba.

³⁴ No existe consenso sobre el tamaño de la muestra; de acuerdo con el tipo de estudio, el investigador ha de determinar el tamaño más conveniente.

³⁵ La *población* la constituyen todos los sujetos que pertenecen a la comunidad que se pretende estudiar (Vida Castro, 2016: 21). La población de este estudio está constituida por todos los sujetos escolarizados en 4.º de la ESO en la isla de Gran Canaria.

³⁶ En dicho centro se encontraban matriculados en 4.º de la ESO nueve alumnos, y ese día solo acudieron seis de ellos. En la actualidad el centro ya no existe; cerró sus puertas en 2015.

prueba de tipo test en la que se preguntara teóricamente por los usos de determinados signos de puntuación.

Asimismo, había que conseguir que los textos fueran realmente una creación original de los alumnos y que no pudiesen copiar fragmentos de libros de texto u otras fuentes³⁷. Así, para asegurarnos de la autenticidad de las muestras escritas estudiantiles, determinamos que lo más conveniente sería que los alumnos escribiesen los textos durante una sesión de clase, bajo nuestra propia supervisión. En cada uno de los centros que decidieron colaborar con nuestro proyecto asistimos a una sesión de clase, previamente pactada con uno de los docentes del grupo que escribirían las muestras, de en torno a unos cincuenta minutos durante los cuales los alumnos tendrían que ser capaces de redactar un texto.

Así pues, la recogida de todo el material lingüístico la realizamos en persona, sin contar con la ayuda de otros recopiladores. Preferimos hacerlo de esta forma, y no tener en cuenta la posibilidad de reunir las muestras mediante la ayuda de otros docentes que nos pudiesen facilitar textos ya escritos de sus alumnos. La duración del estudio, sin duda, se hubiese reducido enormemente, pero no consideramos que esta forma de proceder fuera la apropiada dadas las características del estudio que deseábamos realizar.

Sin duda, acudir personalmente a las aulas de secundaria para recopilar *in situ* las muestras fue la etapa de mayor disfrute de la investigación. Además, consideramos que nuestra presencia era fundamental mientras los alumnos redactasen los textos, pues había que asegurarse, además de que no copiaran de sus libros, de que los textos se escribiesen de acuerdo con las características que establecimos para la prueba, que se citarían más abajo.

Para que los estudiantes no sospechasen que se iba a examinar su escritura, decidimos realizar la recopilación de muestras no desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, sino desde otra área curricular de la ESO³⁸. Así, decidimos realizar la

³⁷ Lógicamente, el estudio de la puntuación que llevamos a cabo hubiese quedado invalidado si los textos contuviesen secuencias copiadas.

³⁸ No olvidemos que el alumno ha de ser competente en comunicación lingüística en todas las áreas curriculares de la enseñanza obligatoria. Ello conlleva el dominio de la expresión escrita y de las

prueba en sesiones de clase de Historia. Sin duda, en esta materia los estudiantes están habituados a escribir, pero en ella no se preocupan demasiado por la calidad de los textos, como sí lo hacen, o deberían hacerlo, en Lengua Castellana y Literatura. De este modo, lograríamos obtener muestras en las que podríamos analizar cuál es la atención que verdaderamente prestan los alumnos a la puntuación en un contexto académico en el que no se valora concretamente la manera de escribir, pero cuyos discursos requieren de cierto grado de formalidad.

Sin embargo, no todas las muestras pudieron obtenerse en sesiones de clase de Historia. Si bien al principio conseguíamos contactar y lograr la colaboración de los profesores de esa asignatura, comenzó a darse la situación de que, tras ser informados por el director acerca de nuestra petición, los únicos docentes que se mostraron dispuestos a colaborar cediendo una de sus sesiones de clase a la actividad de escritura fueron los de Lengua Castellana y Literatura. De esta forma, sin tenerlo previsto, recogimos muestras de producción escrita realizadas, en la misma proporción, en las dos asignaturas que se han citado. Sin duda, el cambio en este criterio favorecería que los resultados fuesen más reveladores e interesantes, pues se podría comparar cómo escriben los alumnos cuando están en clase de Lengua Castellana y Literatura —donde saben que se les corrige y puntúa la escritura en sí—, y cómo escriben en otra materia en la que, dependiendo del profesor, pueden relajarse y escribir sin atender a la forma, pues *lo que cuenta* para la nota es el contenido expresado.

Cuando las muestras se recopilaron en sesiones de Historia, nos hicimos pasar —hasta que redactasen el texto— por una becaria de investigación que realizaba un proyecto para saber cuánto saben de historia los alumnos grancanarios. Les explicamos que debían componer una redacción propia en la que, sin acudir al libro o a los apuntes, hablasen sobre algún tema de historia a partir de los conocimientos que recordasen del tema planteado para la actividad —el tema se acordó previamente con su profesor—. Evidentemente, debía tratarse de un tema del que ya se hubiesen examinado o que estuviesen trabajando en clase.

diferentes tipologías textuales. Los alumnos deben saber redactar textos de manera correcta no solo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, sino en todas las demás materias en las que tengan que demostrar sus conocimientos a través de los textos escritos.

En cuanto a las redacciones recogidas en las sesiones de Lengua Castellana y Literatura, se informó a los alumnos de que estábamos realizando una investigación sobre si los alumnos eran capaces de escribir en una sesión de clase una redacción de un torno a una página sobre algún tema literario o un tema libre, tal y como se redactan en las actividades de práctica de textos argumentativos. De nuevo, el tema lo determinábamos previamente con el profesor de la materia —en ocasiones se trataba de temas concretos, tanto de literatura como de actualidad social, y en otras se daba la oportunidad de escribir un texto expositivo-argumentativo sobre un tema de libre elección—.

De este modo, exponemos a continuación los criterios que establecimos para la prueba y las características textuales que debían tener los escritos en ambas asignaturas:

- El texto debía ser obligatoriamente anónimo.
- Se compondría en el aula únicamente durante esa sesión de clase en la que nos habíamos presentado.
- Se escribiría a mano, en el folio en blanco entregado para realizar la prueba.
- Debía tratarse de un texto propio, por lo que no estaba permitido tomar referencias de libros de texto o apuntes que tuviesen a mano.
- El texto debía tener como extensión, aproximadamente, una página (una cara del folio, aunque se podía emplear una pequeña parte de la cara trasera para dar fin al texto).
- Los alumnos debían componer una redacción.
- En concreto, debían redactar un texto expositivo —en el caso de las redacciones elaboradas en Historia— o expositivo-argumentativo —en el caso de las redacciones escritas en Lengua Castellana y Literatura— estructurado en párrafos y en el que se apreciaran las tres partes tradicionales de un escrito de estas características: introducción, cuerpo y cierre o conclusión.
- El texto expositivo o expositivo-argumentativo se redactaría en tercera persona y, por lo tanto, debía evitarse el uso de la primera persona del singular y otras formas pronominales y verbales relativas a dicha persona y a la segunda del singular.

En cuanto a la tipología textual solicitada, son varias las razones que nos llevaron a seleccionarla para la prueba. Para empezar, no nos interesaba que los alumnos tuviesen dificultades con respecto al tipo de texto solicitado; debían comenzar a escribir con cierta inmediatez, dado el tiempo escaso con el que se contaba. Por ello, el texto expositivo era el más idóneo, ya que a él se enfrentan diariamente los alumnos; con él están más familiarizados, tanto en la lectura como en la escritura —el ejemplo más fidedigno de texto expositivo son los libros de texto escolares— (Álvarez Angulo, 1994: 21). Sin duda, el texto expositivo es el texto académico por excelencia, pues mediante él se aprende y se transmite la información.

Por otro lado, si deseábamos estudiar cómo cohesionan los alumnos las ideas a lo largo de un texto, debíamos evitar que compusiesen textos narrativos, pues con ellos están aún menos predispuestos a crear párrafos, y perderíamos la oportunidad de estudiar cómo usan el punto y aparte.

Especial cuidado hubo que poner en que a los alumnos no se les comunicara que en sus textos se iban a analizar los errores de puntuación. Tanto a la dirección del centro como al docente que cedía su hora de clase se les pidió encarecidamente que no desvelaran el objetivo de la prueba a sus alumnos. Para que el estudio tuviese validez, era totalmente imprescindible que no supiesen que en sus textos se iban a analizar casi exclusivamente los errores cometidos con los signos de puntuación, y que muy poco nos importaban los temas o los argumentos que expusiesen en sus redacciones. Solo cuando todos los miembros del grupo habían entregado sus textos, se les comunicaba la verdadera intención del estudio en el que estaban participando³⁹.

³⁹ Las caras de frustración al desvelar el secreto se repitieron en muchísimos casos. Al saber que se iban a analizar los errores de puntuación, comenzaron a caer en la cuenta de que no sabían si habían cuidado ese aspecto. Muchos nombraron la ortografía: *¡Tengo un montón de faltas!; ¡Ños!, eso se dice antes... No hubiese puesto tantas faltas de ortografía...* Dichos comentarios solían ser más habituales en las sesiones de Historia que en las de Lengua Castellana y Literatura, pero, como veremos, el análisis estadístico de los datos revela que la diferencia entre los errores de puntuación cometidos en la asignatura de Historia y los que se produjeron en Lengua Castellana y Literatura no resulta tan significativa.

Al folio en blanco que se repartió a los alumnos para que compusiesen en él la redacción, se adjuntó, como primera página, una hoja de datos (véase el apartado 10.1. Anexo 1) en la que, además de anotar su sexo o el nivel educativo de sus padres, debían responder a lo siguiente:

¿Has estudiado siempre en el mismo centro? Sí No

Si la respuesta es “No”, indica a continuación los siguientes datos:

Nombre del centro:

Provincia:

Mediante esta pregunta desechábamos las redacciones de alumnos que no habían estudiado siempre en Gran Canaria —algunos provenían de otras islas del archipiélago, de otras comunidades autónomas o de fuera del país—. Es evidente que, si se va a estudiar cualquier aspecto lingüístico de una determinada comunidad, es necesario controlar que los informantes de la muestra pertenezcan a dicha comunidad (Vida Castro, 2016: 180).

Por otro lado, el objetivo de la pregunta incluida en la hoja de datos también era el de descartar a los alumnos que no hubiesen estudiado siempre en el centro en el que actualmente cursaban 4.º de la ESO. A la hora de seleccionar las siete muestras de cada centro educativo, interesaba escogerlas de entre los alumnos que siempre habían estudiado en el mismo centro.

4.2.4. *La selección de las redacciones*

Una vez recopiladas las muestras, había que escoger las siete redacciones de cada centro educativo. La elección se hizo al azar, pero antes hubo que desechar algunos textos que no podían analizarse teniendo los criterios que se establecieron para la prueba y el texto solicitado.

En primer lugar, y como adelantábamos más arriba, se descartaron las redacciones de los alumnos que no habían pertenecido desde siempre al centro en el que actualmente se encontraban matriculados. Nuestro objetivo era conseguir muestras que reflejasen

la competencia escrita adquirida a lo largo de la enseñanza obligatoria en un mismo centro educativo. En segundo lugar, hubimos de excluir las muestras que no se ajustaban a las características pedidas. En la medida de lo posible, se descartaron los siguientes textos:

a) Textos deficientes:

- De un solo párrafo.
- Segmentados en apartados.
- Con informaciones esquematizadas.
- Con inclusión de símbolos, flechas e incluso operaciones matemáticas.
- Sin apenas contenido que analizar debido a la desidia y el desinterés del alumno por la actividad.
- Con algunas líneas o ideas sueltas, como si se tratase de los apuntes o las anotaciones de un borrador, dispuestos a lo largo de la página.
- Con estructuras sintácticas muy simples sin apenas subordinación. En ellos la puntuación se limitaba al uso de puntos y seguido, y puntos y aparte.
- Construidos por una continua sucesión de oraciones simples que visualmente parecen conformar párrafos debido a que dichas oraciones ocupan tres o cuatro líneas gracias al tamaño de la letra y a los amplios márgenes laterales consignados. En ellos no se cohesionan las distintas ideas que comprenden todo el texto.
- Estructurados en las tres partes solicitadas, pero comprenden *redacciones* extremadamente breves, conformadas por tres *párrafos* de dos o tres líneas.

b) Textos con deficiencias en la estructuración:

- Por ausencia de estructuración en párrafos.
- Por empleo erróneo de puntos y aparte al finalizar una sola oración. Así, aunque se hayan construido en el texto otros párrafos correctos, estos se entremezclan con frases sueltas a lo largo de todo el texto.
- Por empleo de un solo punto y aparte en todo el escrito. El resultado es un texto con estructura atípica, dividido en dos partes extensas.
- Por no poder percibirse de manera clara en el texto la existencia de párrafos, pues no se aprecian sangrías de primera línea ni espacios mayores entre renglones que delimiten visualmente dicha unidad textual.

- c) Textos narrativos. Siempre que fue posible⁴⁰ desechamos los textos narrativos porque estos no se prestan tanto a la segmentación en párrafos en un texto de la extensión solicitada.

Los textos extensos no se desecharon porque en todos ellos analizamos, aproximadamente, una página de escritura. Así pues, tras excluir las muestras no válidas de cada centro, de manera proporcional al número de chicos y chicas de cada grupo se seleccionaron siete redacciones al azar para proceder con el análisis de los errores de puntuación.

4.3. Tratamiento de los datos para el análisis de la puntuación

En el análisis llevado a cabo sobre las muestras escritas no se realizó un recuento del número de veces que aparecieron los signos de puntuación escogidos para el estudio. El análisis de este trabajo consistió en una profunda revisión de la cohesión textual de los escritos atendiendo al uso de los delimitadores principales para establecer y catalogar cuáles son los errores de puntuación aparecidos en los textos estudiantiles.

Todos los errores de puntuación se transcribieron con el objetivo de crear un extenso y variado corpus, debidamente clasificado, de todos los errores de puntuación que cometen los estudiantes en sus escritos. Para proceder con el análisis no partimos de un listado de errores preconfigurado, sino que, a medida que corregíamos la puntuación, fuimos configurando un minucioso repertorio de todos los tipos de errores que aparecieron, que se exponen en el capítulo cinco de este trabajo. Sin embargo, dicho análisis no debe considerarse solo como un mero registro pormenorizado de los errores hallados en el corpus de estudio, sino como un capítulo relativamente teórico y explicativo que da cuenta de los errores de ortografía puntual que se cometen —y no solo por los estudiantes de secundaria—. Junto a los ejemplos se aportan las explicaciones necesarias, desarrolladas extensamente con respecto a algunos errores en concreto. De esta forma, ofrecemos una oportunidad para reflexionar sobre la

⁴⁰ En algunos centros, todos los alumnos del grupo terminaron escribiendo textos narrativos, por lo que fue imposible no incluir entre redacciones seleccionadas para el análisis textos narrativos.

puntuación de contextos sobre los que no siempre nos hemos parado a pensar y, del mismo modo, se comprenderá la complejidad que conlleva en muchas ocasiones decidir si una oración está bien puntuada o no, y por qué.

El análisis de la puntuación de las muestras constituyó una laboriosa, demorada y minuciosa tarea que ocupó gran parte del tiempo total de la investigación. El proceso de organización y preparación de los datos para su posterior análisis estadístico requirió de varios procedimientos, que sintetizamos a continuación.

Por cada redacción de los alumnos se creó una hoja de análisis donde se consignaron todos los datos identificativos (código del alumno o redacción, sexo, tipo de centro al que pertenece), se transcribieron y denominaron los errores de puntuación aparecidos en la muestra y se anotaron las características del texto, de acuerdo con una plantilla de análisis creada para tal efecto (véase el apartado 10.2. Anexo 2).

Desde el primer momento en que comenzamos a revisar y corregir los textos de la muestra comprendimos que los fallos en la puntuación se dividen en errores y ausencias. Así, en un primer estadio, los errores se catalogan en dos grandes grupos: errores por empleos incorrectos o introducciones innecesarias de signos de puntuación⁴¹, y errores por ausencias de signos. Una vez hecha esta división, a medida que corregíamos las redacciones íbamos configurando una relación pormenorizada de los distintos tipos de errores de puntuación que se encontraron, listado que fue puliéndose a lo largo de todo el proceso de corrección hasta llegar al que se ofrece en este estudio⁴².

Para clasificar adecuadamente los ítems o errores que íbamos recopilando, nos guiamos sobre todo por los epígrafes del apartado «Signos de puntuación» de la *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010b)⁴³. No obstante, en ocasiones los

⁴¹ Con respecto a la elección de la expresión *empleo erróneo* (o *incorrecto*), en unas ocasiones, o *introducción errónea*, en otras, hemos de aclarar que por lo general a lo largo de este capítulo hablaremos de *empleos erróneos* de signos de puntuación, y destinamos la expresión *introducción errónea* para los casos en que, efectivamente, se introduce un signo de puntuación innecesario y erróneo que a menudo interrumpe la unión que se establece entre grupos sintácticos dependientes entre sí.

⁴² Remitimos al índice para comprobar la clasificación de los errores.

⁴³ El apartado relativo a los signos de puntuación se encuentra dentro del capítulo «El uso de los signos ortográficos».

apartados del manual académico no bastaron para organizar y catalogar la muestra de errores, por lo que acudimos a otro manual —*Análisis sintáctico. Teoría y práctica* de Leonardo Gómez Torrego (2011a)— para establecer subtipos dentro de cada grupo. Asimismo, presentamos errores de puntuación que no se contemplan en el manual académico y que, sin embargo, suponen errores frecuentes —y de gravedad⁴⁴— en los textos estudiantiles.

La mayor parte de los errores de puntuación cometidos se produjeron con el signo de la coma. Por ello, el desarrollo de la clasificación de errores que exponemos con respecto a este signo resulta considerablemente extensa. Dicha clasificación se configuró a partir de la que se expone en la *Ortografía* de la RAE, que dedica cuarenta y siete páginas a los usos de la coma y los estructura en seis grandes grupos (2010b: 306):

Se analizan a continuación los principales usos lingüísticos de la coma en español, que se han distribuido en seis grandes grupos:

- para delimitar incisos y unidades con alto grado de independencia (interjecciones, vocativos y apéndices confirmativos);
- para delimitar ciertos miembros o grupos sintácticos en la oración simple;
- para delimitar unidades coordinadas;
- para delimitar unidades subordinadas;
- para delimitar los conectores en un enunciado;
- para marcar elisiones verbales.

En cada uno de los dos bloques de análisis —empleos erróneos y ausencias— decidimos incluir un apartado final en el que reunimos los errores más graves de puntuación y cohesión que abarcan fragmentos textuales completos. Así, al final del primer bloque se exponen ejemplos de períodos sintácticos mal puntuados en toda su extensión; y, al final del segundo, los casos más graves de ausencia de cohesión, que no solo viene dada por el olvido de signos de ortografía puntual.

⁴⁴ En concreto, nos referimos al empleo erróneo de coma por punto y seguido, que, como se verá, tiene un alto índice de aparición en los textos.

4.4. Tratamiento informático de los datos

Después de analizar las muestras y clasificar los distintos tipos de errores de puntuación de manera pormenorizada, sintetizamos los datos en ítems globales — *empleos erróneos de coma, ausencias de coma, empleos erróneos de punto y coma, ausencias de punto y coma, etc.*— y los volcamos en hojas de cálculo mediante el programa Microsoft Excel®. A continuación, mostramos las diferentes tablas que elaboramos para poder realizar, posteriormente, el análisis estadístico.

	COMA	PUNTO Y COMA	DOS PUNTOS	PUNTO Y SEGUIDO	PUNTO Y APARTE	PUNTOS SUSPENS	SEXO	NIVEL EDUCAT	TIPO DE CENTRO	MATERIA
1-PB1	3	2	0	0	0	0	V	C	PB	H
2-PB1	2	0	0	0	0	0	V	C	PB	H
3-PB1	0	0	0	0	0	0	M	C	PB	H
4-PB1	4	0	0	0	0	0	M	C	PB	H
5-PB1	1	0	0	0	2	0	M	B	PB	H
6-PB1	3	0	0	0	0	0	M	C	PB	H
7-PB1	1	0	0	1	0	0	M	C	PB	H
8-PB2	0	1	0	0	0	0	M	B	PB	LCL
9-PB2	4	0	0	0	0	0	M	C	PB	LCL
10-PB2	4	0	0	0	0	0	M	B	PB	LCL
11-PB2	4	0	2	0	0	0	M	A	PB	LCL
12-PB2	5	0	7	1	0	0	M	B	PB	LCL
13-PB2	8	0	0	0	0	0	V	C	PB	LCL
14-PB2	6	0	0	0	0	0	V	B	PB	LCL
15-PB3	2	0	0	0	0	0	V	A	PB	H

Tabla de empleos erróneos de signos de puntuación

La tabla anterior muestra un fragmento de la tabla original que recoge el número total de errores cometidos por empleos incorrectos de los signos de puntuación estudiados —la original se amplía hasta llegar a trescientas cuarenta y nueve filas—. En las columnas se dispusieron todas las variables dependientes escogidas para el análisis; y, en las filas, los códigos de cada una de las redacciones analizadas. La tabla siguiente, de igual disposición, recoge los errores producidos por ausencias de signos de puntuación:

	COMA	PUNTO Y COMA	DOS PUNTOS	PUNTO Y SEGUIDO	PUNTO Y APARTE	PUNTO FINAL	SEXO	NIVEL EDUCAT	TIPO DE CENTRO	MATERIA
1-PB1	2	0	0	0	0	0	V	C	PB	H
2-PB1	0	0	0	0	0	0	V	C	PB	H
3-PB1	13	0	1	0	0	0	M	C	PB	H
4-PB1	5	0	0	0	0	0	M	C	PB	H
5-PB1	3	0	0	0	0	0	M	B	PB	H
6-PB1	5	0	0	0	0	0	M	C	PB	H
7-PB1	5	0	0	0	0	0	M	C	PB	H
8-PB2	3	0	0	0	2	0	M	B	PB	LCL
9-PB2	11	0	0	0	1	0	M	C	PB	LCL
10-PB2	0	0	0	0	1	0	M	B	PB	LCL
11-PB2	21	0	0	1	0	0	M	A	PB	LCL
12-PB2	17	1	0	0	0	0	M	B	PB	LCL
13-PB2	5	0	0	1	0	0	V	C	PB	LCL
14-PB2	5	0	0	0	1	0	V	B	PB	LCL
15-PB3	0	0	0	0	1	0	V	A	PB	H

Tabla de ausencias de signos de puntuación

Con respecto a la variable materia o asignatura, *H* se corresponde con Historia, y *LCL* con Lengua Castellana y Literatura. En la columna relativa al tipo de centro, si bien en la tabla expuesta solo se observa una sola tipología, los tres códigos empleados para cada una de ellas fueron los siguientes:

PB → Público CT → Concertado PR → Privado

Con respecto a la columna del nivel educativo, las letras mayúsculas se corresponden con los siguientes niveles:

A → BAJO (sin estudios – estudios primarios)

B → MEDIO (estudios secundarios)

C → ALTO (estudios universitarios)

Como ya se ha indicado, tras el análisis lingüístico de las muestras y el volcado de datos en hojas de cálculo, los procesos relativos al análisis estadístico se llevaron a cabo por personas expertas en la materia mediante el programa de análisis estadístico R®⁴⁵, ya que este ofrece mayores ventajas con respecto a otros como el SPSS®.

⁴⁵ R® es un lenguaje de programación y un entorno para el análisis estadístico y la realización de gráficos fácilmente adaptable a una gran variedad de tareas. Surgió en el Departamento de Estadística

5. ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE PUNTUACIÓN⁴⁶

Los errores de puntuación que se muestran en este capítulo se expondrán siempre dentro de su contexto completo, es decir, sin eliminar el pretexto y el postexto. En cada caso se ofrecerán oraciones completas, segmentos discursivos más o menos amplios o párrafos completos con el fin de poder corroborar la existencia de los errores señalados.

Por un lado, los fallos cometidos por empleos incorrectos en el uso se marcarán en negrita, como se ha hecho en la siguiente muestra, donde se ha señalado un empleo erróneo de coma por punto y coma tras la expresión *si lo hay*⁴⁷:

Lo que más me gusta de todo es que tiene mucho entretenimiento y bastantes cosas que hacer, si yo fuera allí lo primero que haría sería darme una vuelta por Santa Monica, luego iría a un campo de fútbol americano que por cierto es mi deporte favorito, lo que haría sería ver un partido si lo hay, sino haría cualquier otra cosa por entrar dentro del campo. [PB21, alumno 6].

Los errores que se comenten en cada caso pueden aparecer señalados varias veces en una misma muestra si el alumno ha repetido el error a lo largo del párrafo o segmento escogido. Es importante no olvidar que en cada muestra se señala solamente el error explicado en cada caso, lo que supone que habrá otros signos de puntuación incorrectos en el texto que habrían de modificarse para corregir completamente la muestra textual expuesta en cada ocasión. Por otro lado, las ausencias de signos de puntuación

de la Universidad de Auckland en Nueva Zelanda en 1993. Se trata de un programa muy utilizado por la comunidad científica, ya que es gratuito y ofrece ventajas en lo que se refiere a la calidad y cantidad de problemas estadísticos a los que da solución.

⁴⁶ Como indica Martínez de Sousa (2004: 42), «el concepto de falta de ortografía depende de la aceptación y el cumplimiento de las normas emanadas de la Academia».

⁴⁷ El resto de las comas habrían de sustituirse por puntos y seguido.

aparecen señaladas mediante corchetes, como en el siguiente texto, en el que faltan dos comas:

Los tiempos actuales[]comparándolos con los anteriores[]son mucho más liberales y también tienen mucha igualdad que antes no se tenía. [PB23, alumna 5].

Dado que en este trabajo solo nos ha interesado analizar la puntuación y la cohesión empleada por los estudiantes en sus redacciones, no se dedica tiempo o espacio a determinar si la oración escrita por el alumno está semánticamente bien expresada. Como se comprobará, la lectura del análisis puede hacerse un tanto ardua, y solo desarrollamos aquello que afecte a la comprensión de la puntuación correcta en cada caso.

En algunas ocasiones, los textos de los alumnos se vuelven enrevesados y confusos. Por ello, cuando estimamos necesario —dada la dificultad de no poder reconstruir rápidamente la puntuación que necesitaría el texto—, facilitamos debajo de la muestra una versión corregida, como se ejemplifica a continuación:

Lo que más me gusta de todo es que tiene mucho entretenimiento y bastantes cosas que hacer, si yo fuera allí lo primero que haría sería darme una vuelta por Santa Monica, luego iría a un campo de fútbol americano que por cierto es mi deporte favorito, lo que haría sería ver un partido si lo hay, sino haría cualquier otra cosa por entrar dentro del campo. [PB21, alumno 6].

[Lo que más me gusta de todo es que tiene mucho entretenimiento y bastantes cosas que hacer. Si yo fuera allí, lo primero que haría sería darme una vuelta por Santa Monica. Luego iría a un campo de fútbol americano, que por cierto es mi deporte favorito. Lo que haría sería ver un partido si lo hay; si no, haría cualquier otra cosa por entrar dentro del campo].

Debe tenerse en cuenta, además, que en la versión corregida se modifica la puntuación, pero no otros errores de tipo semántico. En algunos casos, y como se pudo comprobar en el ejemplo anterior ([®]*sino* → si no), sí se corregirán errores que entorpezcan la comprensión de la puntuación correcta que debería tener el texto ofrecido.

Para garantizar el anonimato pactado con los centros educativos que colaboraron con nuestra investigación, el nombre de cada centro se sustituyó por un código. Así, cada muestra textual aparece identificada por el que asignamos a cada uno de los cincuenta centros. Primero se indica a qué tipo de centro pertenece el texto mostrado:

PB: público **C:** concertado **PR:** privado

Después de estas siglas, aparece el número de cada centro educativo (PB13, C7, PR2, por ejemplo), de acuerdo con las listas que creamos para cada tipo de centro (hay veinticinco centros públicos, diecisiete concertados y ocho privados). A continuación de este código, se indica si se trata de un alumno o una alumna y el número que se le asignó (de 1 a 7, puesto que de cada centro se escogieron siete redacciones).

Por último, queremos aclarar que siempre se seleccionaron los ejemplos que mejor ilustrasen el error comentado. No se debe tener en cuenta si, por casualidad, los ejemplos aportados pertenecen siempre a alumnos de un mismo tipo de enseñanza. Los datos estadísticos relativos a esta variable serán expuestos en el capítulo de análisis estadístico de los datos.

5.1. Bloque 1: Errores por empleos incorrectos de signos de puntuación

En este bloque presentamos los diferentes tipos de errores que se cometieron por error en el uso de los signos de puntuación —frente a por ausencia—. Los empleos erróneos de puntuación se distribuyen de la siguiente forma:

Distribución de los empleos erróneos de puntuación	N.º de errores
1. Empleo erróneo de coma	1275
2. Empleo erróneo de punto y coma	73
3. Empleo erróneo de dos puntos	75
4. Empleo erróneo de punto y seguido	82
5. Empleo erróneo de punto y aparte	4
6. Empleo erróneo de puntos suspensivos	22
7. Otros errores de puntuación	69

5.1.1. Empleo erróneo de coma

Sin duda, y como se podía prever, los empleos erróneos de coma han sido muchísimo más numerosos que los empleos erróneos cometidos con los otros signos de puntuación analizados. En total se catalogaron 1275 comas erróneas, que se clasificaron en seis tipos de error:

- Empleo erróneo de coma por otros delimitadores principales.
- Introducción errónea de coma entre las funciones sintácticas de la oración.
- Introducción errónea de coma en estructuras coordinadas.
- Introducción errónea de coma en estructuras subordinadas.
- Introducción errónea de coma en torno a incisos.
- Empleo erróneo de coma en concurrencia con otros signos de puntuación.

5.1.1.1. Por otros delimitadores principales

El empleo erróneo de coma por otros delimitadores principales supone el error más cometido entre los estudiantes. A medida que corregíamos y se sumaban más casos a este tipo, aumentaba nuestra preocupación al constatar cuál es el dominio estudiantil de los signos de puntuación básicos para delimitar un texto. Los alumnos recurren al uso de la coma para delimitar todo tipo de grupo sintáctico u oración, adjudicándole así a la coma usos que no le corresponden y que forman parte de las funciones propias del punto y seguido, el punto y coma, y los dos puntos.

5.1.1.1.1. Por punto y seguido

El empleo erróneo de coma por punto y seguido constituye el error de mayor frecuencia, pero no solo con respecto al resto de errores de coma, sino con respecto al total de todos los errores cometidos con los signos de puntuación. Las 425 comas empleadas en vez de puntos y seguido forman el grupo más numeroso de todos los ítems que se crearon para catalogar los errores aparecidos en las redacciones.

Hemos de confesar que con este error descubrimos una grave carencia que no esperábamos encontrar en las redacciones de alumnos de secundaria. El hallazgo nos

obliga a afirmar —de acuerdo con los numerosísimos ejemplos recopilados— que los estudiantes de quince años, es decir, los estudiantes del último curso de la enseñanza obligatoria, no saben delimitar adecuadamente las oraciones de un texto.

Hemos comprobado, pues, que los alumnos de este nivel emplean la coma para separar cualquier tipo de segmento sintáctico; poco importa si se trata de oraciones totalmente independientes o de sintagmas de una misma oración. A continuación, mostraremos diversos ejemplos para ejemplificar el error comentado.

No hay que esperar a leer muchas oraciones de una redacción para hallar el error. Los siguientes fragmentos se corresponden con textos introductorios de algunas de las redacciones del corpus. En ellos se puede observar que la primera oración escrita ya aparece mal puntuada:

Voy a explicar algunas consecuencias de las drogas, si consumes te vas a tener que separar de tu familia debido a que te pones muy agresivo y les intentas quitar el dinero, además de tus cosas porque acabarás vendiendo tu coche, tu tele, tu play 4 y hasta tu casa. [PB9, alumno 3].

Goya nació en Fuendetodos (Zaragoza) el 30 de marzo de 1746, se formó en Italia, para después presentarse a un concurso en España que gana tras un par de intentos, desde ese momento Goya fue creciendo como pinto y fue reconocido en toda España. [PB14, alumno 3].

El acoso escolar es cuando un adolescente se mete con otro que es inferior a él, entonces el que es superior le quitó el bocadillo todos los días, le pega y le exige que traiga el bocadillo de lo que el superior quiere y le hace traer muchas más cosas que a él superior le guste. [PB8, alumno 2].

No se trata de erratas o errores esporádicos, como se ha podido comprobar con los datos numéricos. En estos contextos de error, en la gran mayoría de los casos salta a la vista un cambio de sujeto, un cambio de mensaje o, en definitiva, el fin de un período sintáctico completo y el inicio de otro que, en ocasiones, viene introducido por conectores discursivos o por complementos circunstanciales locativos o temporales prototípicos en el inicio de una oración:

En 1934 se produjo una Huelga General, esta revolución acabó con una intervención militar; y debido a estos conflictos se convocaron unas nuevas elecciones. [PR1, Alumno 6].

El semanario francés Charlie Hebdom publicó hace ocho años unas caricaturas de el dios Ala, en oriente dibujar al profeta es una grave ofensa. Por ello se produjo los atentados, los hermanos Kouchi entraron en el semanario francés y mataron brutalmente a diez periodistas al grito de ¡Alá es grande!. [PB6, Alumno 3].

Lenin el líder de los bolcheviques cuyo grupo era radical había quedado exiliado años atrás, sin embargo regresa de su exilio e intenta la insurrección de julio no lo consigue, vuelve a exiliarse. [PR4, alumna 2].

Fueron muchas las ocasiones en que corregimos párrafos completos —o segmentos de varias líneas— en los que el error se concatena y hace que todo el segmento carezca de una correcta puntuación⁴⁸:

En 1939 Primo de Rivera se fue del poder por culpa de los republicanos porque no querían una dictadura, entonces entró otra vez Alfonso XIII y los republicanos tampoco querían que él gobernase porque creían que el rey también era cómplice de imponer una dictadura, entonces se creó el Pacto de San Sebastián y se puso un gobierno provisional mientras para que mientras, [sic] gobernara hasta que se hicieran elecciones y se impusieran, nuevas leyes, una nueva Constitución y pusieran de nuevo las Cortes. [C7, Alumno 2].

Hicieron abdicar al rey de España sobre su hijo y ambos fueron expulsados y llevados a Francia, el hermano de Napoleón consigue el trono de España hasta que el rey de España pidió ayuda a la Santísima Trinidad para volver al trono, poco después de volver al trono, los ciudadanos le obligaron a firmar la constitución española, que casi no se aplicó, eso supuso el fin del Antiguo Régimen en España. [PB16, alumno 1].

Nos aliaremos con Francia ya que vemos la injusticia que está causando Alemania contra ella, esas guerras que arrasan con ciudades enteras no son dignas, no creo que el pueblo esté tan convencido, tenemos el claro ejemplo de

⁴⁸ Véase, al respecto, el apartado 5.1.8. Períodos sintácticos mal puntuados en toda su extensión.

Rusia y su revolución, esta guerra se a causado por simples motivos que al pueblo poco incunve, si en cualquier caso fuera lo contrario sería referido a la destrucción y perdidas de familias y ciudades. [PR2, alumna 5].

En los ejemplos ya vistos, se puede averiguar con cierta claridad hasta dónde llegan los distintos enunciados, aunque para delimitar dichas oraciones se hayan empleado comas y no puntos. Sin embargo, hay ocasiones en que el error puede crear posibles ambigüedades, como sucede en los siguientes ejemplos:

Finalizó con la intervención del Ejército, la tensión política y social provocó unas nuevas elecciones. [PR1, alumno 7].

Consiguió el apoyo de varios sectores sociales, los empresarios, la Iglesia y el Ejército consideraban que acabaría con los desórdenes, algunos sindicatos esperaban que hiciese reformas laborales y económicas. [PR1, Alumno 7].

En el caso anterior, por ejemplo, vemos que se suceden varios segmentos nominales delimitados por coma, como si perteneciesen todos a una misma enumeración y cumpliesen una misma función sintáctica. El lector se ve obligado a averiguar dónde comienza el sujeto de la nueva oración para poder entender el mensaje completo.

Los fragmentos que vamos viendo demuestran que los alumnos escriben los textos tal y como los van creando de manera espontánea en sus mentes. Las comas empleadas no responden a un uso consciente de la puntuación, sino a las pausas que mentalmente han realizado al redactar el texto. Los alumnos no se dan cuenta de que textos como los que siguen deben volver a puntuarse por completo:

Ver o no ver, la decisión es nuestra, si a uno le gusta lo ve y si no cambia de canal o apoya el televisor, pero lo que no debemos de hacer es criticar mal de un programa por el simple hecho de que no nos entretiene. [PB5, alumno 2].

La forma de matar a los judios fue metiendolos en camaras de gas, esta guerra comenzo en en año 1939 y y acaero [sic] en el año 1945, fue un periodo de sufrimiento para muchas personas, El tratado de Versalles fue unas de las causas fundamentales por la que se originó la 2º guerra mundial. [PB10, alumno 2].

Cuánto más extenso es el texto creado, más difícil será que se percaten de la puntuación deficiente de sus escritos. Por lo general, los alumnos no se detienen a leer por completo y con calma lo que acaban de redactar, y, si dedican algunos segundos a la corrección, solo revisan el texto en busca de errores relativos a la ortografía de la palabra, pero nunca de la puntuación. Las comas y los puntos se vuelven para ellos casi invisibles.

El empleo erróneo de coma por punto y seguido constituye el error de mayor porcentaje de aparición y, desde nuestro punto de vista, supone el error de mayor gravedad con respecto al resto de los que mostramos en este análisis. La erradicación de este error supone una urgente tarea que deben abordar los docentes, sin ningún tipo de objeción, antes que dedicar tiempo a impartir contenidos inútiles impuestos por los currículos y los libros de texto que en nada son aplicables en el futuro de los alumnos en general. Aun tratándose de contenidos indispensables en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, es preferible que el alumno aprenda primero a escribir correctamente antes de que hable sobre *La casa de Bernarda Alba* en un texto plagado de errores de todo tipo: semánticos, sintácticos y ortográficos. Debemos empezar a dar a la puntuación la importancia que realmente tiene, pues textos como los que siguen —que no esperábamos encontrar en este nivel escolar— no pueden ser tolerables en alumnos que terminan sus estudios básicos obligatorios:

La guerra civil comenzó en Marruecos, de Marruecos salió hacia Canarias, de Canarias volvieron a Melilla, y de Melilla partieron a Madrid pasando por Andalucía, cuando llegan a Madrid no pueden con ellos y siguen para el País Vasco donde destrullen un pueblo llamado Guernica, luego fueron a Cataluña por la carretera del Evro, de Cataluña bajaron a Valencia, y por último fueron a Madrid, donde definitivamente si pudieron. [C8, alumno 7].

España cuando la Segunda Guerra Mundial había estallado, era un país apartado de todos porque Franco cuando estuvo de jefe en España pues eramos como muy apartados de todos, estaban Hitler, Roosevelt, Stalin y Churchill, las cuatro potencias fuertes ahí en guerra y España pues apartada de todos ellos, por un lado es bueno porque así no destruyen todo el país y no tienen que gastar dinero para las reformas y todo eso, pero lo malo es que esos niños que estaban en esa España ahora quieren que vuelva Franco, pero es que ellos no se dan cuenta de que él les quitó un montón de privilegios que ellos no se dan cuenta,

porque al vivir muchos años en una dictadura como la de Franco, pues se acostumbran a todos los “métodos” de su dictadura. [C7, alumno 2].

La idea actual de un samurái es de un bravo y varonil guerrero, pero todo lo contrario, al principio no empleaban katanas, eran jinetes armados con lanzas hasta que los señores feudales les dieran acceso a tales espadas, la palabra samurái viene del verbo japonés “samurao”, que significa: “los que sirven”, en las batallas, no se enfrentaban directamente, se maquillaban y disfrazaban de mujeres para atraer al enemigo a una emboscada, estos tampoco eran los más rudos hombres en la vida cotidiana, todos los samurái eran homosexuales y cada uno y cada grupo solo hacía caso a un shogun. [C11, alumno 3].

5.1.1.1.2. Por punto y coma

Muchísimos usuarios de la lengua española reconocen no saber emplear el punto y coma. Es por ello, pues, que en las redacciones analizadas se registraron diversos casos en que se emplearon comas en contextos en los que debieron usarse signos de punto y coma. En el apartado 5.1.2. Empleo erróneo de punto y coma, se expondrán ejemplos de errores que ilustran notoriamente que, cuando se usa este signo, en la mayoría de los casos se hace de manera errónea e incluso ilógica. En el apartado que nos ocupa ahora, observaremos diversos ejemplos de comas erróneas que reflejan el desconocimiento de la utilidad del punto y coma para delimitar las unidades textuales en diversos contextos de complejidad estructural.

Teniendo en cuenta que los alumnos usan comas en vez de puntos y seguido para delimitar oraciones totalmente independientes, hemos de comprender que les resulte más complejo aprender que en el discurso escrito se dan casos en que dos oraciones independientes están tan ligadas semánticamente que no pueden separarse con un punto y seguido, pero tampoco con coma. Los alumnos finalizan los estudios básicos sin aprender a usar mínimamente el sistema de puntuación español, tan útil y eficaz que, por ejemplo, permite reflejar la estrecha relación entre dos oraciones mediante el signo del punto y coma.

Sobre todo atendiendo a los usos del punto y coma, puede comprenderse que la razón de ser de los signos de puntuación no es otra que la de estructurar el texto escrito. Si

no se posee habilidad para construir un texto y no se tienen conocimientos sobre sintaxis, difícilmente sabrá usarse el punto y coma para esclarecer una estructura que requiere una puntuación compleja:

Como signo jerarquizador de la información, la escritura del punto y coma depende del contexto, concretamente de la longitud y complejidad de las secuencias que se separan y de la presencia de otros signos (RAE, 2010b: 351).

A continuación, mostraremos las comas erróneas que se emplearon en vez de punto y coma. Hemos distribuido los errores teniendo en cuenta los dos grandes contextos de uso del punto y coma: para yuxtaponer oraciones independientes y para delimitar unidades coordinadas.

a) Empleo erróneo de coma por punto y coma para delimitar oraciones yuxtapuestas

A pesar de que en algunos contextos puede optarse por delimitar dos oraciones tanto con punto y seguido o con punto y coma (véase al respecto RAE, 2010b: 351-352), la Academia expone claras directrices para saber cuándo emplear de manera correcta el punto y coma. Así, el punto y coma se emplea para separar oraciones sintácticamente independientes entre las que existe una estrecha relación semántica (RAE, 2010b: 351). De acuerdo con esto, debió colocarse un punto y coma, y no una coma, entre las oraciones siguientes:

Reírse de otros es divertido, que se rían de ti no. [PB5, alumna 7].

Y creo que nadie tiene el derecho a decidir que debemos hacer con nuestro cuerpo, ni nuestro presidente ni nuestra madre. [PB17, alumna 1].

En la P.G.M muchos países perdieron territorios, otros los ganaron. [PB25, alumno 6].

Como puede comprobarse en los dos primeros ejemplos anteriores, no siempre el segundo enunciado —es decir, el que aparece tras el punto y coma— constituye realmente una oración, pero de igual forma se trata de contextos en los que se requiere del punto y coma, sobre todo cuando con este signo evitamos posibles ambigüedades, como en el caso del segundo ejemplo mostrado arriba.

Aunque los siguientes fragmentos son textos mal puntuados en toda su extensión, se aprecia con claridad que las comas marcadas son erróneas y que, en su lugar, debe usarse el punto y coma al tratarse de oraciones independientes, pero muy ligadas entre sí:

Lo que más me gusta de todo es que tiene mucho entretenimiento y bastantes cosas que hacer, si yo fuera allí lo primero que haría sería darme una vuelta por Santa Monica, luego iría a un campo de fútbol americano que por cierto es mi deporte favorito, lo que haría sería ver un partido si lo hay, sino haría cualquier otra cosa por entrar dentro del campo. [PB21, alumno 6].

Hay programas que merece la pena ver como los documentales o lo de comedia, por lo menos aprendes historia y te ríes un rato, y otros de los canales que no deberían quitar son los de dibujo [sic] para los niños y bebes, para que se puedan entretener y aprender con estos programas. [C17, alumno 6].

En mi opinión la telebasura no aporta nada cultural ni etico [sic], al contrario, promueven conductas totalmente inapropiadas, pero lo peor de todo es que, sin darse cuenta, cada vez más gente se engancha a estos programas basura. [C17, alumno 7].

b) Empleo erróneo de coma por punto y coma entre unidades coordinadas

El punto y coma se emplea para separar los miembros de las construcciones copulativas y disyuntivas cuando estas complejas porque ya incluyen comas o porque presentan cierta longitud (RAE, 2010b: 352). En efecto, una estructura coordinada simple solo requiere comas:

Recorriendo los caminos de esta zona del istmo nos encontramos con un paisaje humano invariable: campesinos descalzos, mujeres cargando bultos o cántaros en la cabeza y niños desnudos.

Pero si a los elementos que componen la enumeración se añaden complementaciones, es obligatorio el uso del punto y coma para separar cada uno de los segmentos que se coordinan para formar la enumeración:

Recorriendo los caminos de esta zona del istmo nos encontramos con un paisaje humano invariable: campesinos descalzos, con sombrero de paja y machete a la cintura, caminando incesantemente a la vera de la carretera; mujeres cargando bultos o cántaros en la cabeza, que corrían apresuradas hacia sus casas; y niños desnudos, con el vientre abultado y la mirada inquieta.

Como se indicaba más arriba, si los elementos enumerados se vuelven complejos por ser extensos o contener comas en su interior, deben delimitarse mediante punto y coma:

División de las potencias en dos grupos: la Triple Alianza, compuesta por Austria, Alemania e Italia, y la Triple Entente, formada por Rusia, Reino Unido y Francia. [PR3, alumno 1].

El uso del punto y coma es indispensable en estos contextos para clarificar la estructura sintáctica del mensaje, sobre todo cuando los elementos nucleares quedan alejados entre sí. Sin embargo, como se ha visto en los ejemplos, los alumnos no son conscientes de estar empleando coordinaciones copulativas complejas que requieren una puntuación más elaborada que la simple inserción de comas tras cada sintagma nominal. Así, los empleos erróneos de coma por punto y coma se hallan en estructuras mal puntuadas al completo, en las que aparecen otros errores de gravedad como los empleos erróneos de coma por punto y seguido o por dos puntos:

Los grandes villanos como lo fueron Adolf Hitler, Napoleón, Hatila el huno y Augusto, nunca han sido personajes despreciables, Adolf Hitler sacó a Alemania de la depresión, Napoleón consiguió frenar la Revolución en Francia, Hatila unificó los pueblos Hunos y Augusto asesinó al que hubiese sido el peor emperador y dictador Romano. [PB7, alumno 7].

España se dividió en dos bandos: el bando sublevado, que estaba compuesto por la Iglesia los monarcas y el campo (derechas), y los republicanos (izquierdas) formado por los militares, obreros y mineros. [C8, alumno 6].

Lo hicieron en forma de tres flechas, la del norte dirigida al objetivo social (Leningrado), la del centro a Moscú (Político) y la del sur a los campos petrolíferos (Caucaso). [C9, alumno 6].

En ocasiones, los alumnos —que redactan los textos concatenando los enunciados que van creando en su mente, sin tener en cuenta la estructura resultante— construyen parlamentos enrevesados —que ya de por sí contienen enumeraciones complejas—, en los que es frecuente la aparición de anacolutos:

En España ha reinado la monarquía desde hace muchos años atrás, lo que ha llevado a que conozcamos a personajes históricos que dan mucho que hablar, como: Isabel II, apodada “la chata” o “la reina de los tristes destinos”, Fernando VII que reinó 10 años solamente, al morir de tuberculosis, también tenemos a Juana “la loca”, de la que no hace falta explicar mucho como fue, y muchos más reyes y reinas de los que por desgracia no podemos estar muy orgullosos de sus hazañas. [PB15, alumna 5].

Tiene sus propios temas como el tema amoroso en el que confunden los términos amorosos entre el dolor y el placer, tema de plenitud, que lo expresa Jorge Guillen en su obra del Cantico, y el tema de la muerte donde no hay resignación. [C12, alumna 6].

El teatro romántico: el teatro romántico español consta de una serie de características: la mezcla de acciones, lugares y épocas, el tema del amor está muy presente junto al enamoramiento y al desengaño de la relación amorosa, tiene grandes efectos escénicos en decorados, sonido e iluminación, consta de personajes masculinos solitarios y de personajes femeninos que dan el perfil de mujer idealizada. [PB2, alumna 3].

En cuanto a las estructuras coordinadas adversativas, debe emplearse el punto y coma cuando estas tienen cierta extensión (RAE, 2010b: 353):

Normalmente se escribe punto y coma, en lugar de coma, ante las conjunciones *pero, mas, aunque* (y, menos frecuentemente, *sino*) cuando las oraciones vinculadas tienen cierta longitud y, especialmente, si alguna de ellas presenta comas internas:

Era como si su alma estuviera abandonando su antiguo y fatigado cuerpo para comenzar a vivir dentro de otro; pero toda esa dicha se acabó de golpe al detenerse bruscamente el tren y ascender a él una patrulla de guerrilleros zapatistas (Chao Altos [Méx. 1991]).

Por lo tanto, la coma marcada en el siguiente ejemplo debió sustituirse por un punto y coma:

Estaban Hitler, Roosevelt, Stalin y Churchill, las cuatro potencias fuertes ahí en guerra y España pues apartada de todos ellos, por un lado es bueno porque así no destruyen todo el país y no tienen que gastar dinero para las reformas y todo eso, pero lo malo es que esos niños que estaban en esa España ahora quieren que vuelva Franco. [C7, alumno 2].

5.1.1.1.3. Por dos puntos

Resulta difícil entender por qué hay estudiantes que emplean también la coma en contextos donde claramente deben usarse los dos puntos para presentar elementos previamente anunciados:

Entonces francia queda dividida en dos, la francia Nazi y la francia de Vichi. [PB13, alumno 3].

Utilizaba tres tipos de rima, las rimas de amor, las rimas existenciales y rimas metapoéticas. [PB2, alumna 4].

Habían 2 tipos de movimientos nacionalistas, unificadores y disgregadores. [PB23, alumno 2].

El valor anunciativo⁴⁹ representa justamente la característica esencial que define a los dos puntos:

⁴⁹ Aunque el término *anunciativo* no aparece en el diccionario de la Real Academia Española —el término que únicamente se recoge es *anunciador*—, la empleamos así porque es de esta forma como se encuentra en las explicaciones sobre los dos puntos en la *Ortografía de la lengua española* (2010b).

Los dos puntos detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue, que siempre está en estrecha relación con el texto precedente. Se añade, pues, a su función demarcativa un valor anunciativo que lo diferencia del resto de los signos delimitadores (RAE, 2010b: 356).

Los dos puntos deben emplearse, pues, «ante enumeraciones de carácter explicativo, es decir, las precedidas de una palabra o grupo sintáctico que comprende el contenido de los miembros de la enumeración, y que constituye un elemento anticipador» (RAE, 2010b: 358). Sin embargo, han sido bastantes también los casos recopilados donde se emplea una coma para presentar enumeraciones:

La población estaba dividida en dos bandos, los republicanos (respaldados por Rusia y los competentes internacionales) y los nacionalistas (respaldados por Alemania, Italia y Francia). [PR1, alumno 2].

La primera Guerra Mundial comenzó en el año 1914 y finalizó en el año 1918 con dos bandos protagonistas, La Triple Entente y la Triple Alianza. [C14, alumno 3].

Siempre ha habido mucha polémica sobre cuál es el mejor equipo del mundo. Claramente hay muchos equipos muy grandes, el Real Madrid, Barcelona, Juventus, Chelsea, Liverpool, Manchester United... [PR5, alumno 5].

Por otra parte, también debieron emplearse los dos puntos para presentar estructuras que no son enumerativas, pero que sí vienen precedidas de un elemento anticipador:

Desde la muerte de Franco 1975 [sic] se produjo un proceso de cambio, la transición [sic] demográfica. [C1, alumno 5].

Ya que no tengo tiempo de describir mi día a día, he decidido destacar la actividad de la que más disfrute, parasailing. [PR5, alumna 3].

Mientras Alemania tras dominar Francia e intentarlo con Reino Unido, hizo uno de los mayores fallos en la guerra, intentar conquistar la URSS; a partir de este punto acabó la hegemonía alemana. [C7, alumno 5].

Los dos puntos se emplean también para conectar oraciones yuxtapuestas relacionadas entre sí. Mediante los dos puntos se crea una relación de dependencia o subordinación entre las dos secuencias delimitadas (RAE, 2010b: 360), relación que puede expresar:

- a) Causa-efecto.
- b) Conclusión, consecuencia o resumen de la oración anterior.
- c) Verificación o explicación de la oración anterior.
- d) Oposición.

Por lo tanto, son también empleos erróneos de coma los usos señalados en los siguientes ejemplos:

En la P.G.M murieron cerca de 10 000 000 millones de soldados, pero en la S.G.M fue peor, murieron cerca de 60. 000. 000 millones de civiles y soldados (niños, mujer, ancianos...). [PB25 alumno 6].

Quizá en la vida diaria haya que hacer como Lorca, Cernuda, Salinas, Alberti y demás poetas de la Generación del 27, buscar el equilibrio de las cosas sin inclinar la balanza por ningún extremo. [C12, alumna 3].

5.1.1.2. Introducción errónea de coma entre las funciones sintácticas de la oración

Sin duda, de entre los errores que mostraremos en este punto, la introducción errónea de coma entre sujeto y predicado supone el error de puntuación más reconocido. Su frecuencia de aparición es notoria, pero es incomparable al número de comas erróneas empleadas en vez del punto y seguido.

5.1.1.2.1. Coma entre sujeto y predicado

En el capítulo relativo a la metodología de la investigación, indicamos que nos basamos fundamentalmente en la clasificación y los epígrafes del apartado «Signos de puntuación» de la *Ortografía de la lengua española* de la RAE para la catalogación de los errores hallados en la muestra y la elección de su nomenclatura más adecuada. Sin embargo, con respecto al error que nos atañe ahora, decidimos no ser fieles al texto académico y guiarnos por nuestro criterio.

En la *Ortografía* se habla de «coma entre sujeto y verbo» (RAE, 2010b: 313) para referirse a cuándo es errónea o no la introducción de una coma entre el sintagma nominal que desempeña la función de sujeto y el sintagma que cumple la función de predicado verbal⁵⁰. Consideramos que la expresión es incorrecta y preferimos sustituirla por «coma entre *sujeto y predicado*»⁵¹.

Por una parte, creemos que no se deben mezclar conceptos referidos a planos gramaticales distintos. Tratándose de funciones sintácticas oracionales, no podemos hablar de coma errónea entre sujeto y verbo, sino de coma errónea entre sujeto y predicado. *Verbo* no hace referencia al plano sintáctico —que es el que se relaciona con la puntuación—, sino al morfológico.

Por otra parte, y haciendo referencia ya a las introducciones erróneas de coma para delimitar los sujetos, estas se producen entre sujeto y predicado, y no siempre entre sujeto y verbo, pues este último no tiene por qué aparecer justo después del sintagma que conforma el sujeto, como se verifica en la siguiente oración:

Mi vecina la encontró allí

Encontramos, además, varios ejemplos en las muestras del corpus que confirman que efectivamente la introducción errónea de coma no se produce exactamente entre el sujeto y el verbo, sino entre el sujeto y el predicado:

E.E.U.U, cada día recibía más emigrantes europeos. [PB12, alumna 2].

⁵⁰ Tres son las excepciones a la regla que impide escribir coma entre sujeto y verbo (RAE, 2010b: 314):

- a) Cuando el sujeto es una enumeración que se cierra con *etcétera* o su abreviatura (*etc.*): *El novio, los parientes, los invitados, etc., esperaban ya la llegada de la novia.*
- b) Cuando inmediatamente después del sujeto se abre un inciso: *Mi hermano, como tú sabes, es un magnífico deportista.*
- c) Cuando el sujeto está constituido por dos miembros unidos mediante conjunciones distributivas: *Los pretendientes que se acercaron a ella durante los años de su juventud, o bien acabaron huyendo despavoridos, o bien, los más heroicos, tuvieron que retirarse con el rabo entre las piernas.*

⁵¹ También Gómez Torrego emplea la expresión de esta forma en *Gramática súper fácil de la lengua española* (2012: 54).

El hundimiento del Titanic, nos da las claves para entender este período. [C3, alumno 2].

Que una persona llegue al caso extremo del suicidio, me parece una idea aterradora; porque esto significa que el acoso ha llegado demasiado lejos. [PB8, alumna 6].

Por último, para finalizar con nuestras objeciones a la expresión «coma entre sujeto y verbo», hemos de considerar otro hecho más, relacionado con el orden de los sintagmas de la oración, que justifica nuestro rechazo a la expresión académica. Como sabemos, en español, a diferencia de otras lenguas como la inglesa, los componentes sintácticos de una oración no siempre deben seguir un mismo orden o situarse siempre en las mismas posiciones. Así, incluso el sujeto y el predicado pueden aparecer con un esquema invertido, por lo que, de existir una coma errónea entre estas dos funciones, una vez más, no se hallará exactamente entre el sujeto y el predicado:

Para mi que se legalize la Maria en España estaría bien, para los remedios naturales y otra gente la utilizara porque le gusta y no veo nada de malo, es él, él que fuma no yo. [PB19, alumna 7].

Resulta lógico, pensar que los niños de hoy en día pueden tener a sus padres como modelos a seguir si se les trata de forma adecuada. [PR6, alumno 1].

Es verdad, que el país gana dinero con ello y nunca viene mal y mucho menos en estos tiempos. [PB20, alumna 4].

La introducción errónea de coma entre sujeto y predicado no es considerada como tal —es decir, como un error— por algunos estudiosos⁵² en los casos en que el sujeto es extenso. Se defiende en estos casos que cuando el sujeto se alarga demasiado se puede poner una coma. Sin embargo, consideramos que se debe respetar la normativa académica más reciente que prohíbe la inclusión de coma aunque el sujeto sea extenso:

Si el sujeto es largo, suele hacerse oralmente una pausa y una inflexión tonal antes del comienzo del predicado, pero esta frontera fónica no debe marcarse

⁵² Gómez Torrego (1989: 68; 2007: 499), Aranda, (2010: 241) o Sol (1992: 29), por ejemplo.

gráficamente mediante coma: *Los alumnos que no hayan entregado el trabajo antes de la fecha fijada por el profesor | suspenderán la asignatura* (RAE, 2010b: 314).

Hallar en las muestras introducciones erróneas de coma tras sujetos extensos era previsible:

El otro motivo que se venía arrastrando desde hace mucho tiempo, era el auge de los movimientos fascistas. [C9, alumno 7].

El nivel cultural que tienen los ciudadanos hoy en día, está asociado por los programas de cotilleos, morbo, agresivos, etc... [PB5, alumna 6].

El coste demográfico tan elevado de esta Primera Guerra Mundial, se debe en su mayor parte a la lucha en las trincheras, una guerra de desgaste donde parecía que el que más resistiera, ganaría la guerra. [PR2, alumna 7].

Sin embargo, lo que no era imaginable fue encontrar comas tras sujetos breves y fácilmente detectables para cualquier alumno, como se comprueba a continuación en los ejemplos:

Él, entró al convento y le insistió a Doña Inés, pero ella se negaba. [PB2, alumno 7].

Éstas, se elegían también por su situación geográfica, ya que solían estar en lugares estratégicos. [PB3, alumna 7].

Una chica, caminaba con los pies abiertos y un día le empezaron a llamar pato por eso. [PB8, alumna 7].

Fueron habituales las introducciones erróneas de coma tras los sujetos que se corresponden con nombres propios de personas o países:

El señor Goya, fue un pintor grabador español que nació el 30 de Marzo de 1846, en Zaragoza. [PB14, alumna 6].

Franco, trasladó la guerra al norte y, Emilio Mola ordenó a su bando llevar a cabo el bombardeo sistemático de Guernica. [C8, alumna 4].

Alemania, aprovecha esta ocasión para enviar sus tropas a Francia e intentar tomar la capital, París. [C14, alumno 5].

Ante la afluencia de introducciones de coma entre cualquier tipo semántico de sujeto y su predicado, que en muchas ocasiones venía introducido por el verbo copulativo *ser*,

Los programas basura, son aquellos que no tienen cultura, que los personajes de este discuten entre sí, alzan la voz, se faltan el respeto... [C17, alumna 1].

Un ejemplo, es cuando un empresario quiere contratar a alguien. [PR8, alumna 3].

La Segunda Guerra Mundial, fue un conflicto armado entre (principalmente) los países europeos, la URSS y EEUU. [C6, alumna 5].

inmediatamente nos planteamos la posibilidad de relacionar dicho acto comunicativo —es decir, el énfasis que se da en el discurso oral, mediante una marcada pausa, a indicar al oyente que se trata del sujeto de la acción— con las nociones de *foco* y *tópico/tema*, de acuerdo con las explicaciones que se desarrollan sobre dichos conceptos en *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, de Gutiérrez Ordóñez (2000). Como decimos, la introducción errónea de coma para delimitar el sujeto responde a la necesidad de realzar el elemento semántico más importante del proceso informativo. Sin duda, en la oralidad supone una llamada de atención al oyente, efectuada ya desde el inicio del mensaje, para advertir el ámbito de la aserción. Dicho propósito comunicativo coincide con el que Gutiérrez Ordóñez explica para la noción de *foco* (2000: 34)⁵³. Sin embargo, la noción de *foco* no valida la introducción de una

⁵³ Gutiérrez Ordóñez explica que el hablante puede acudir al *acento de insistencia* para focalizar y llamar la atención de los elementos que desee:

LORCA [no Alberti, Salinas, Lope...] escribió aquella noche apasionadamente.

JUAN toca el piano.

coma para delimitar el sujeto, pues el autor indica que jamás viene separado por pausas (2000: 48). La noción que sí suele delimitarse mediante coma es la de *tópico* o *tema*, pero en ningún caso se corresponde con la función sintáctica de sujeto, pues tiene un carácter externo⁵⁴.

Por otro lado, casi podrían ser admisibles las comas marcadas en los siguientes ejemplos,

Lo primero, es hablar en general de la droga.

Lo segundo, es mencionar que la droga no nos hace ningún bien en nuestro cuerpo, ya que al ingerirle una vez, o nuestro cuerpo o nuestro cerebro, nos va a pedir tomar más cantidad de dicha sustancia.

Lo último, es hablar de que por culpa de la droga, habremos perdido todo lo que teníamos (familia, amigos, propiedades,...), todo por el comportamiento y manera de actuar que habremos adquirido por culpa de la droga. [PB9, alumno 1].

pues semánticamente cumplen la misma función que los conectores discursivos *en primer lugar, en segundo lugar y por último*. Sin embargo, no puede eludirse, en casos como los anteriores, que los segmentos introductorios son sujetos que no pueden separarse de su predicado verbal mediante una coma.

Los estudiantes también introdujeron comas erróneas tras los sujetos que no aparecen en posición inicial de oración, es decir, tras los sujetos *internos* que pueden aparecer en una oración, algo imperceptible para muchos alumnos⁵⁵. Nuevamente, la introducción errónea de coma se debe a que los estudiantes puntúan los textos teniendo en cuenta las pausas realizadas en el discurso oral:

⁵⁴ Son ejemplos de tópicos los señalados en las siguientes oraciones: *EN CUANTO A MÍ, podéis hacer lo que os dé la gana* (Gutiérrez Ordóñez, 2000: 40); *ESAS TONTERÍAS, Juan las dijo ante el Rector* (2000: 48).

⁵⁵ Durante nuestra docencia a alumnos universitarios de primer año del Grado en Lengua Española y Literaturas Hispánicas, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, fuimos conscientes de que muchos estudiantes llegan a la Universidad sin saber reconocer los sujetos de un texto o de una oración.

Lo que nadie sabía es que el ascenso de Hitler al poder, iba a llegar al Holocausto. [C3, alumna 6].

Asimismo, los casos en los que las generaciones menores, no respetan a sus padres son cuando los padres describen a sus hijos como un cargo. [PR6, alumno 1].

Entonces luego nuestro trabajo cuando emprendamos nuestro camino como Padres, será darlo todo por los hijos como nuestros padres lo dieron por nosotros en su momento. [PR6, alumno 3].

Dado el desconocimiento generalizado de la normativa académica existente para el uso correcto de la coma —en este caso la que atañe a los sujetos—, era probable y lógico que los estudiantes insertasen comas tras los siguientes sujetos⁵⁶:

Desde ahí he aprendido que el que no arriesga, no gana. [PR5, alumna 3].

Los niños, ancianos, enfermos, minusválidos físicos o mentales, tenían muy pocas posibilidades de vivir. [C3, alumno 5].

El primer ejemplo contiene un refrán, y en él se ha introducido una coma tras el sujeto *el que no arriesga*. En el campo de la paremiología, abundan los refranes de estructura bimembre como *Ojo por ojo, diente por diente* o *El que parte y reparte se queda con la mejor parte*. Sin duda, es innegable la pausa que se hace oralmente entre las dos partes de estas frases hechas; pero la puntuación de dichas construcciones debe regirse de igual manera que lo hacen el resto de oraciones en español. Aun tratándose de este tipo de construcciones específicas, la RAE advierte que tampoco en ellas debe insertarse una coma tras un sujeto y su predicado, aunque se trate de los dos miembros de una paremia⁵⁷:

⁵⁶ No solo los estudiantes cometen los errores mostrados. El desconocimiento de las reglas hace que incluso compañeros de nuestra misma profesión inserten comas erróneas en este tipo de estructuras.

⁵⁷ Martínez de Sousa denomina este empleo de coma en refranes como *coma entonatoria*: «La coma entonatoria no es estrictamente gramatical ni tiene funciones semánticas. Se aplica generalmente a

Las oraciones relativas sin antecedente expreso son frecuentes en refranes y frases hechas: *El que da primero da dos veces; Quien calla otorga; A quien madruga Dios le ayuda; Donde las dan las toman; Cuando el río suena, agua lleva*, etc. La escritura de coma ha sido habitual en este tipo de expresiones, dado que estas construcciones, típicamente orales y de carácter popular, poseen por lo común una estructura bimembre, a veces muy parecida a la de un pareado. Se pronuncian, por ello, con una cesura que se ha representado en la escritura con una coma, con independencia de la estructura sintáctica del refrán. No obstante, se recomienda mantener estas comas solo cuando sean justificables desde el punto de vista sintáctico y, por tanto, evitarlas cuando impliquen una ruptura en la sintaxis, como en el caso de que la relativa desempeñe la función de sujeto: *Quien la hace la paga; El que a hierro mata a hierro muere* (RAE, 2010b: 334).

Con respecto al segundo ejemplo de los dos ofrecidos más arriba, tampoco debe introducirse una coma entre sujeto y predicado en aquellos casos en que el sujeto está conformado por una enumeración, si bien la RAE no lo expresa así, sino que habla de sujetos compuestos de «varios elementos separados por comas: *Mis padres, mis tíos, mis abuelos me felicitaron ayer* (y no [®]*Mis padres, mis tíos, mis abuelos, me felicitaron ayer*)» (RAE, 2010b: 314). Sin embargo, si la enumeración finaliza con la palabra *etcétera* o su abreviatura, el empleo de coma para delimitar el sujeto será esta vez obligatorio⁵⁸, y supone la primera de las tres excepciones a la regla que impide escribir coma entre sujeto y predicado: *El novio, los parientes, los invitados, etc., esperaban ya la llegada de la novia* (RAE, 2010b: 314).

refranes y frases que constan de dos partes separadas por una pausa entonatoria, que se manifiesta gráficamente mediante una coma» (Martínez de Sousa, 2004: 369).

⁵⁸ Como así también lo es para cualquier función sintáctica que desempeñe una enumeración finalizada con *etc.* dentro de una oración.

5.1.1.2.2. Coma entre funciones de grupo sintáctico

Las funciones de grupo sintáctico⁵⁹ son las siguientes:

- Dentro del sintagma verbal, las que pertenecen al predicado verbal de una oración: complemento directo, atributo, complemento de régimen, complemento indirecto, complemento predicativo, complemento circunstancial y complemento agente.
- Dentro de un sintagma nominal⁶⁰, el núcleo y su complemento del nombre o modificador (*El coche de mi padre*).

a) Entre las funciones del predicado verbal

Con respecto a las funciones sintácticas del predicado verbal, no deben introducirse comas entre el verbo y sus complementos más allegados (complemento directo, atributo, complemento de régimen...), como se ha hecho en los siguientes fragmentos extraídos de la muestra:

Por esta razón, estas personas aseguran, que la Seguridad Social tiene que pagar este tratamiento. [PR7, alumna 2].

Lo que está claro es, que si los programas esos se emiten, es porque la gente lo ve. [C17, alumna 3].

Todo esto, me lleva a mí a pensar, en todo lo que la mujer ha luchado para conseguir sus derechos, no importa raza o religión, y que un ciudadano de a pie, por ser un poco educada, porque se merece una gran pena, venga y la marque de por vida, y algunas las lleve a suicidarse o lo más probable que entre en una gran depresión. [PB7, alumna 4].

Solo una de las funciones sintácticas pertenecientes al predicado verbal puede delimitarse mediante coma: el complemento circunstancial. Este complemento aporta información accidental —circunstancias de tiempo, lugar, causa, modo, etc.— que no es indispensable para formar una oración. Por ello, el complemento circunstancial es

⁵⁹ De acuerdo con la clasificación de las funciones sintácticas de Gómez Torrego (2011a: 24).

⁶⁰ Y también adjetival o adverbial.

la única función sintáctica que puede aislarse mediante comas del resto del enunciado en cualquier posición: inicial, medial o final.

La RAE explica, en el apartado «Delimitación opcional y delimitación obligatoria» de la *Ortografía*, que existen comas opcionales y comas obligatorias o distintivas (2010b: 303-305). Y es precisamente en torno a los complementos circunstanciales donde se sitúa la opcionalidad, como puede comprobarse en los ejemplos aportados en el manual ortográfico académico (2010b: 304):

Si llueve, a veces(,) salimos a buscar setas.

A las ocho de la mañana(,) hago deporte.

A finales del siglo XIX, en América(,) se produjo un fuerte desarrollo de los núcleos urbanos.

La Academia explica cuáles son las razones que permiten optar por emplear o no la coma en determinados casos, contextos que, sin duda, debemos relacionar indiscutiblemente con todos aquellos sintagmas que funcionen como complementos circunstanciales:

En algunos casos, el uso de la coma en un determinado lugar del enunciado puede depender del gusto o de la intención de quien escribe, así como de factores contextuales, como las dimensiones y la complejidad del enunciado, la presencia de puntuación cercana, etc. La segmentación que proporciona la coma no implica, en estos casos, cambios sintácticos ni semánticos —la coma no es distintiva—, pero sí diferencias que afectan al enfoque que se da al mensaje, a los matices expresivos que quieren transmitirse o, simplemente, a la claridad del texto.

Se registran, así, estilos de escritura más o menos trabados en función de que se elija poner un menor o un mayor número de las llamadas comas opcionales [...].

Sin que pueda hablarse en estos casos de puntuación correcta o incorrecta, como regla general debe optarse por un empleo racional y equilibrado de la coma, evitando su uso tanto por exceso como por defecto, pues en ambas circunstancias se entorpece la legibilidad del texto (RAE, 2010b: 303-3034).

Las directrices académicas acerca del uso de los signos de puntuación suelen ser claras y directas, y solventan rápidamente nuestras dudas mediante expresiones como *es obligatorio el uso de coma en...; es incorrecto escribir coma cuando...; se escribe coma tras los complementos...; deben ir delimitadas por coma...; se aíslan entre comas...; no se escribe coma entre...; debe evitarse la escritura de coma ante...; etc.* Sin embargo, cuando se consulta el apartado «Coma y complemento circunstancial», el lector debe decidir cómo puntuar teniendo en cuenta las «notas orientativas para el uso de la coma con complementos circunstanciales antepuestos» (RAE, 2010b: 316), introducidas siempre por un *se recomienda* o *se suele escribir*.

Considerando todo lo expuesto, para determinar qué errores no deberían cometer los alumnos con respecto a la escritura de coma junto con complementos circunstanciales, solo tomamos como referencia las dos recomendaciones más importantes que son las que, como decimos, también deberían conocer los alumnos. Así, en posición preverbal, estos complementos no deben delimitarse mediante coma si son breves:

En casa no puedo estudiar.

Dentro de pocos días tendrá noticias nuestras.

Si aparecen en posición final de oración, «raramente van precedidos de coma⁶¹ (*La convivencia era idílica en aquellos calurosos días de principios del verano pasado*)». Así pues, teniendo en cuenta estas dos normas, establecimos los siguientes errores:

- Introducción errónea de coma ante complementos circunstanciales situados en posición posverbal o final de oración. Supone una delimitación innecesaria, fruto, sin duda, del reflejo del discurso oral, como se puede comprobar en los ejemplos expuestos:

Franco decidió avanzar por el valle del Ebro, con el objetivo de llegar al Mediterráneo y dividir Cataluña (territorio republicano en dos). [C8, alumna 4].

La Guerra Civil fue causada, tras la elección de la Segunda República y el descontento que ésta ocasionó. [C11, alumna 6].

⁶¹ «Tan solo lo hacen cuando su contenido se presenta como información incidental: *Murió en acto de servicio, justo dos años después*» (RAE, 2010b: 317).

Por ello son maltratados y humillados, durante el gobierno de Hitler. [C3, Alumna 7].

- Introducción errónea de coma tras complementos circunstanciales breves situados en posición inicial de oración. Tras complementos circunstanciales tan breves, como los que siguen en las siguientes oraciones, la introducción de una coma resulta muy poco apropiada:

También, Alemania y la URSS firmaron un acuerdo inesperado, ya que estas dos políticas (comunismo y nazismo) son totalmente contrarias. [C6, alumno 7].

Con el surrealismo, se dieron a conocer muchos artistas que hoy día, se siguen estudiando, porque han llegado a ser, con cada cuadro, pintores memorables. [PB15, alumna 3].

b) Entre las funciones del sintagma nominal

Las introducciones erróneas de coma entre las dos únicas funciones de un sintagma nominal —núcleo y modificador o complemento del nombre— son del todo incomprensibles, ya que se rompe sin ninguna lógica la unión entre un núcleo y su complementación más directa:

Un escritor del romanticismo suele tener una visión pesimista de la vida al no encontrar el ideal de belleza, vital que tanto busca. [PB2, alumna 2].

Pero gracias a las fotografías que tomó un fotógrafo contratado por los nazis y que posteriormente escondió, al acabar la Guerra se pudieron culpar a las personas que habían participado en los llamados, Juicios de Nuremberg. [C6, alumna 2].

Pero ahora, ahora me siento aterrorizado, me tengo miedo a mi mismo, al pensar en aquel día, de 1914 en el que estalló ese infierno. [PR2, alumno 2].

5.1.1.3. Introducción errónea de coma en estructuras coordinadas

Las introducciones erróneas de coma en estructuras coordinadas se han subdividido en cuatro grupos de errores, como iremos viendo a continuación.

5.1.1.3.1. Ante conjunciones coordinantes: *y, e, o*

La introducción errónea de coma ante las conjunciones coordinantes no debería ser un error cometido por los alumnos, pues en todo libro de texto de Lengua Castellana y Literatura se enseña que la coma sirve para separar los elementos de una enumeración, excepto el último, que va precedido de la conjunción copulativa *y*, ante la cual no debe ponerse coma⁶². Sin embargo, y como podrá comprobarse en los siguientes ejemplos, los alumnos incurren en este error por reflejar en el escrito, mediante la escritura de coma, las pausas realizadas mentalmente al redactar el texto:

El trono de Isabel acabó años más tarde debido a su vida escandalosa, y a su mala distribución del poder. [C2, alumna 5].

Alemania se sentía por ello humillada y traicionada, ya que el acuerdo se saltaba los “catorce puntos” de Wilson, y todo lo establecido. [C3, alumna 1].

El tema de que la cirugía estética debe de estar cubrida por la seguridad social, o no. Es un tema que lo han debatido muchas personas, desde que este invento renovador surgió. [PR7, alumna 5].

5.1.1.3.2. Tras conjunciones coordinantes: *y, pero, aunque*

Las introducciones erróneas de coma tras las conjunciones coordinantes se producen más frecuentemente con la conjunción adversativa *pero*. Hay estudiantes que, en vez de consignar la coma antes de la conjunción, como establece la normativa⁶³, la colocan después:

La guerra se dividió en: La guerra de posiciones, Alemania quizá conquistar el norte de Francia pero, los franceses repelieron el ataque. [PB25, alumno 5].

Todo apunta entonces al terrorismo... pero, ellos no tenían nada que ver con ninguna banda terrorista ni nada parecido. [PB6, alumno 5].

⁶² Las introducciones erróneas de coma ante las conjunciones coordinantes se producen sobre todo ante la copulativa *y*, dada su mayor frecuencia de aparición en los textos con respecto a la *e* y a la conjunción disyuntiva *o*.

⁶³ «Se escribe coma ante las oraciones coordinadas introducidas por las conjunciones *pero, mas, aunque, sino (que)*» (RAE, 2010b: 326).

Yo ya perdí a mi familia, parte de ella. Estados Unidos debería entrar en esta guerra pero, no me gustaría que esto le sucediera a mas familias. [PR2, alumna 5].

Las conjunciones adversativas forman grupo sintáctico con la secuencia que introducen, por lo que el estrecho vínculo que existe entre la conjunción y la oración que le sigue no permite insertar un signo de puntuación entre ellas —como así se indica expresamente en la *Ortografía* (RAE, 2010b: 327-328)—, ni siquiera en los enunciados en que a la conjunción *pero* le sigue una interrogativa o una exclamativa:

Pero, ¿es justo qué alguien haga esto sólo para qué en cierto modo se sienta mejor consigo mismo? [PB8, alumna 6].

La ciudadanía ha usado el internet desde hace una buena cantidad de años, pero, ¿sabemos realmente aplicar su uso a la perfección? [C15, alumno 4].

Pero, ¿por qué vemos los programas basura de la televisión? [C17, alumna 3].

Aunque se comprende, desde el punto de vista oral, cuál es la razón que lleva a introducir una coma en estos contextos en particular, sintácticamente dichas introducciones de coma son inadmisibles, tal y como explica la Academia:

La tendencia a escribir coma tras la conjunción en estos contextos es fruto del deseo de reflejar en la escritura la inflexión tonal que se produce en la cadena hablada al pasar de la modalidad enunciativa (*pero...*) a la interrogativa o exclamativa (... *¡qué barbaridad!*). Se trata, sin embargo, de un reflejo innecesario —pues el cambio de modalidad queda patente con la escritura de los signos de interrogación y exclamación tras la conjunción *pero*— y contraproducente desde el punto de vista sintáctico, pues no deben separarse en un grupo conjuntivo la conjunción y su término, esto es, la secuencia que introduce (RAE, 2010b: 328).

Además de colocar la coma en torno a la conjunción *pero* en el lugar equivocado, también es frecuente que los alumnos coloquen las dos comas —la obligatoria y la errónea—, por lo que la conjunción queda erróneamente enmarcada entre dos comas⁶⁴:

En la injusta sociedad en la que vivimos vemos el acoso como algo normal, pero, no lo es. [PB8, alumna 6].

Y puede ser que a algunas personas les guste y a otras no, pero, lo que si es cierto es que estos programas no aportan mucha información útil para la vida real. [PB5, alumno 4].

Con respecto a las introducciones erróneas de coma tras otros nexos adversativos, algunos usos se justifican claramente por la traslación del tono y las pausas del discurso oral al texto escrito, como sucede en el siguiente ejemplo:

No solo es una pérdida de tiempo, sino que, existe una gran variedad de programas y canales que aportan más que la “telebasura”. [PB5, alumno 4].

Sin embargo, en otros casos, la introducción errónea de coma resulta un tanto inexplicable:

Se creó entonces la 1ª República, la cual, solo duró 11 meses, y por fin llegó un rey constitucional traído por Cánovas del Castillo, ahora estaban o habían dos partidos los liberales y conservadores. Unos liderados por Sagasta y otros por Cánovas, aunque, pronto hubo fraude electoral como el caciquismo y el pucherazo, y partidos que estan en contra de este régimen como los nacionalistas, anarquistas y socialistas. [C2, alumno 2].

5.1.1.3.3. Por conjunciones coordinantes: *y*, *e*, *o*

El empleo erróneo de coma en lugar de una conjunción coordinante supone otro error más de los que se pueden producir al no planificar y revisar el texto escrito. Es un error de planificación porque el alumno redacta sin pensar primero lo que va a escribir; cree

⁶⁴ Error que también cometen con los nexos subordinantes *ya que* y *el cual*.

disponer de varios elementos para conformar una enumeración, pero al final solo escribe dos:

En ese punto se habrá quedado sin vivienda, sin amigos y su familia, probablemente no confíe en él. [PB9, alumno 4].

[En ese punto se habrá quedado sin vivienda y sin amigos, y su familia probablemente no confíe en él].

Hubieron grandes avances en armamento como el blindaje, el gas mostaza. [C14, alumna 6].

[Hubo grandes avances en armamento, como el blindaje y el gas mostaza].

A través de ellos se escuchan, ven y leen opiniones, ideologías y se aporta información a las personas. [PR8, alumna 1].

[A través de ellos se escuchan, ven y leen opiniones e ideologías, y se aporta información a las personas].

Si solo se dispone de dos elementos simples, lo apropiado es unir, mediante un nexo, los dos sintagmas nominales. Como ha podido comprobarse, este tipo de error demuestra que puntuación y coordinación son conceptos íntimamente ligados en la cohesión de los textos.

5.1.1.3.4. Ante los miembros coordinados por *ni... ni; tanto... como; no solo..., sino...*

La introducción errónea de coma ante los miembros de las construcciones coordinadas mediante nexos correlativos se produce por el desconocimiento de las reglas de puntuación y por querer llevar a la escritura las pausas de la oralidad. En español encontramos diversas estructuras bipartitas en las que, unas veces, es la segunda parte la que se introduce mediante un nexo —como, por ejemplo, las oraciones adversativas introducidas por *pero*— y, otras veces, ambas partes vienen encabezadas por un nexo correlativo —como las construcciones consecutivas construidas mediante *tanto... que...*—. En cualquiera de estas estructuras es habitual que realicemos una pausa entre las dos partes que componen la construcción. Sin embargo, la normativa académica establece la introducción de coma en unas estructuras, pero no en otras.

Para las construcciones coordinadas en las que aparecen las correlaciones *ni... ni* y *tanto... como*, la RAE indica que no se debe escribir coma entre sus miembros (2010b: 321). Por lo tanto, son erróneas las comas marcadas en los siguientes textos:

Yo pienso que en exceso es malo por estos temas y es importante que ni el televisor, ni “youtube” y demás sean todo el tiempo dedicado de los niños. [C15, alumna 7].

Esos programas demuestran tanto la falta de estudios, como de sentido común. [C17, alumna 5].

A veces, los miembros de las estructuras comentadas se coordinan mediante el adverbio *no* ante el primer elemento y *ni* ante el segundo. En cualquier caso, la introducción de coma en estas estructuras coordinadas es errónea, como sucede en las siguientes muestras:

Realmente, como internet no es muy antiguo, la actual tercera edad no entiende, ni pretende aprender del internet, algunos si, pero es raro el caso en el que tu veas a un anciano manejando complejos dispositivos móviles con internet. [C15 alumna 3].

Los niños, ven a los jugadores como sus ídolos o modelos a seguir; de esta manera cogen recortes y comportamientos que muchas veces no son ni buenos, ni educativos. [C16, alumna 4].

No se les puede pedir que dejen un trabajo para cuidar de sus padres, ni que dejen atrás sus obligaciones como padres para cumplir sus obligaciones como hijos. [PR6, alumna 6].

La introducción errónea de coma no solo se puede producir entre las dos partes de estas construcciones bimembres; también se hallaron comas erróneas ante la primera parte de la construcción:

Por ello, una amplia información y precaución son imprescindibles, tanto como para conocer los riesgos, como para evitarlos. [C15, alumno 4].

EE.UU había salido muy beneficiada de la Primera Guerra Mundial, no solo porque había suministrado armas y alimentos a los aliados, sino porque también representaba casi la mitad de la producción industrial mundial. [PB1, alumna 4].

En el caso de la construcción *no solo..., sino (también)...*, sí es obligatoria la coma para delimitar los dos miembros de la construcción, pues se trata de una estructura adversativa, no copulativa.

5.1.1.4. Introducción errónea de coma en estructuras subordinadas

Las introducciones erróneas de coma en estructuras subordinadas se han dividido en los tres grupos que desarrollamos a continuación. El mayor número de comas erróneas se produce ante subordinadas que, lógicamente, no deben delimitarse mediante ellas.

5.1.1.4.1. Ante subordinadas

Las introducciones erróneas de coma más frecuentes ante proposiciones subordinadas que no requieren de este signo se producen ante las relativas especificativas:

El surrealismo es una técnica pictórica, que forma parte de las vanguardias del s. XX. [PB15, alumna 3].

La televisión es un medio de comunicación y entretenimiento, que se ha implantado en nuestra sociedad desde hace, relativamente, bastante tiempo. [C17, alumno 7].

En la actualidad, se debate que, ha habido un incremento de casos, en el que los hijos e hijas de las familias de hoy en día no le tienen el respeto, que se tenían en generaciones anteriores a sus padres. [PR6, alumno 1].

Con respecto a las subordinadas causales, las comas erróneas se insertan casi siempre ante el nexos causal *porque*:

Muchos profesores no le gustan traer los libros a las clases, porque quién sabe dios que podríamos hacer con ellos. [PB7, alumna 3].

El encargado fue el general Prim que consiguió a Amadeo de Saboya, rey que duró menos de un año, porque el pueblo no lo quería ya que era extranjero y porque no tenía apoyos suficientes. [C2, alumno 1].

No se sabía con exactitud el nombre de las personas, porque muchos se cambiaban los nombres y eso provocaban que pusieran bombas en sitios equivocados y matarán a otras personas. [C6, alumna 1].

En cuanto a las introducciones erróneas de coma ante subordinadas finales, todas las comas erróneas se produjeron ante la preposición *para*:

También se crearon complejos sistemas de alianzas militares, para prepararse para un posible ataque. [PB12, alumna 3].

Al salir de la cárcel se propuso llegar al poder a través de la democracia, para poder poner en práctica sus ideales. [C3, alumna 3].

Yo considero que esta operación tendría que ser cubierta en los casos donde el paciente realmente necesita esa operación, para que su salud no se vea afectada. [PR7, alumna 5].

Debe tenerse en cuenta que las introducciones de coma vistas en este punto —excepto las introducidas ante oraciones especificativas— son erróneas también porque aíslan complementos circunstanciales situados en posición posverbal, como sucede con los siguientes complementos circunstanciales de tiempo y modo:

Más tarde, Goyo va a luchar en defensa de España, hasta que su tropa es abatida por los cubanos. [C4, alumna 4].

Todo se hubiera podido solucionar con el diálogo, sin tener que llegar al extremo de matar a muchas personas, o que esas personas perdieran una parte de su cuerpo por una bala o una bomba. [C4, alumna 1].

5.1.1.4.2. Tras nexos que encabezan subordinadas

Las introducciones erróneas de coma tras nexos subordinantes se producen mayoritariamente tras el nexo *ya que*, que introduce oraciones causales; tras el nexo *que*, que introduce sustantivas; y tras el relativo *el cual* y sus variantes, que introducen oraciones de relativo.

Con respecto al nexo *ya que*, al igual que sucedía con la conjunción *pero*, los estudiantes también suelen aislar erróneamente el nexo entre dos comas⁶⁵:

Los colonizadores no explotaban la industria de las colonias, ya que, lo que buscaban era la obtención de materia prima barata. [PB23, alumna 6].

Fue una época muy dura para España, ya que, los territorios que poseía: Filipinas, Cuba y Puerto Rico, desaparecieron de su poder; Cuba y Puerto Rico porque fueron conquistadas por otros países y Filipinas porque se independizó. [C4, alumna 2].

Dentro de la Segunda Guerra Mundial voy a detallar el tema del holocausto judío, ya que, es un tema que ha marcado el mundo desde que sucedió. [C6, alumna 2].

Todas las introducciones erróneas de coma tras nexos subordinantes constituyen claros ejemplos de la transmisión al discurso escrito de las pausas realizadas mentalmente al redactar. Lo hemos podido comprobar con las oraciones en las que *ya que* aparece enmarcado entre dos comas, pero también con las introducciones erróneas de este signo tras el nexo *que*,

Mi opinión del tema es que, yo me lo aprendo de memoria como los loros, pero antes de aprendermelo lo leo entendiéndolo por si me falla la memoria o las fechas, lo explico con mis palabras. [PB25, alumna 2].

Creo que, alguien que tenga dos dedos de frente y vea como puede sufrir una persona por esto, haría cualquier cosa para evitarlo. [PB8, alumna 6].

⁶⁵ A partir de los datos obtenidos, podemos constatar que la frecuencia con que *ya que* aparece entre comas es mayor que la frecuencia con la que aparece *pero*.

En la actualidad, se debate que, ha habido un incremento de casos, en el que los hijos e hijas de las familias de hoy en día no le tienen el respeto, que se tenían en generaciones anteriores a sus padres. [PR6, alumno 1].

y tras el nexo *el cual* y sus variantes de género y número:

Se creó entonces la 1ª República, la cual, solo duró 11 meses, y por fin llegó un rey constitucional traído por Cánovas del Castillo. [C2, alumno 2].

Tras firmar una serie de acuerdos y acudir a conferencias, fué finalmente en las de Yalta y Postdam, en la cual, se reunieron Churchill, Roosevelt y Stalin, dónde se consiguió poner fin a la carrera. [C9, alumna 2].

Se celebraron unas nuevas elecciones en las que vencieron los derechistas, los cuales, frenaron las reformas llevadas a cabo por los izquierdistas, así como las protestas. [PR1, alumno 1].

La Academia explica, con respecto al relativo complejo *el cual*, a qué se deben las introducciones erróneas de coma tras dicho nexo (RAE, 2010b: 332):

La naturaleza tónica de la combinación *el cual* —frente al resto de los relativos, que son átonos— permite que forme grupos fónicos que se pueden pronunciar entre pausas. La existencia de esta pausa fónica no implica que deba escribirse coma tras el relativo, salvo que inmediatamente después de él se inserte un inciso, un vocativo o cualquiera de las secuencias que han de ir entre comas.

Además, la introducción errónea de coma tras el relativo *el cual* y sus variantes da lugar a la aparición de un segundo error cuando el relativo funciona como sujeto: la coma errónea entre sujeto y predicado, como se puede verificar en los ejemplos mostrados a continuación:

En el año 1923, el general Primo de Rivera encabezó un golpe de Estado e instauró la dictadura, la cual, fue apoyada por la mayor parte de los sectores sociales. [PR1, alumno 1].

Se creó entonces la 1ª República, la cual, solo duró 11 meses, y por fin llegó un rey constitucional traído por Cánovas del Castillo. [C2, alumno 2].

5.1.1.4.3. Entre los segmentos de estructuras bimembres discontinuas

Dentro de la subordinación, las construcciones bimembres cuyas partes se introducen mediante nexos correlativos o discontinuos son las comparativas y las consecutivas:

Las construcciones comparativas y consecutivas se caracterizan por ser estructuras bimembres cuyo primer término aparece encabezado por un cuantificador, como *más, menos, tan, tal*, etc., y cuyo segundo término se introduce habitualmente mediante las conjunciones *que* o *como*. Son comparativas las construcciones discontinuas formadas por *más... que, menos... que, tan... como, tanto(s)/tanta(s)... como*, etc.; y consecutivas las que presentan correlaciones como *tal/tales... que, tan... que, tanto(s)/tanta(s)... que, de tal manera... que* (RAE, 2010b: 339).

Cuando en el discurso hablado surgen estructuras bipartitas cuyos miembros se introducen por nexos correlativos, el hablante tiende a realizar una pausa entre las dos partes. En el caso de las comparativas y consecutivas, la pausa se produce antes del nexo *que*, que introduce el segundo término de la comparación. Sin embargo, la normativa académica establece que

aunque en la cadena hablada es frecuente la presencia de una inflexión tonal o de una pausa entre los dos miembros de estas construcciones, debe evitarse la escritura de coma ante el segundo término (RAE, 2010b: 339).

Por lo tanto, son erróneas las comas introducidas en las siguientes oraciones comparativas empleadas por los estudiantes:

Con todo lo que las mujeres han luchado para votar o algo tan inhumano, como conseguir un sitio en un guagua para sentarse. [PB7, alumna 4].

Por último quiero decir: prefiero más una clase en la que leamos tranquilos y realizar comentarios, que una clase en la que estamos todo el día hablando sobre poemas. [PB7, alumna 3].

Debido al calor que hace normalmente en España, es mas fácil mantener economicamente una pista de suelo liso, que una de hielo. [PR8, alumno 6].

En el caso de las construcciones consecutivas, el hablante, en su discurso oral, tiende a intensificar lo expresado en la consecución mediante una marcada pausa o inflexión tonal tras el primer segmento de la construcción, es decir, tras lo introducido mediante *tal* o *tanto*, por ejemplo. Dicha inflexión o pausa quedará, inevitablemente, reflejada en la escritura por medio del empleo de coma si se desconoce la normativa que prohíbe su introducción:

La resistencia republicana fue tal, que España acabó dividiéndose en dos bandos, los republicanos (apoyados por la URSS y las brigadas internacionales) y los nacionales (apoyados por Alemania, Italia y Portugal). [PR1, alumno 5].

Creemos que en el ejemplo anterior más bien debió haberse empleado el pronombre *tanta*, y no *tal*. No obstante, la muestra nos sirve igualmente para ilustrar de manera clara la introducción errónea de coma en construcciones consecutivas debido a la transferencia de las pausas del discurso oral al texto escrito.

5.1.1.5. Introducción errónea de coma en torno a incisos

Las introducciones erróneas de coma en torno a incisos se pueden producir por tres tipos de errores: por insertar solo una de las comas, por consignarlas incorrectamente en contextos donde se requieren signos dobles, y por desplazamiento erróneo de la primera coma que los enmarca.

5.1.1.5.1. Coma errónea por insertar solo la que delimitaría el cierre de un inciso

La omisión de una de las dos comas que delimitan un inciso supone uno de los errores más comunes en la puntuación de dichas estructuras explicativas (RAE, 2010b: 311). No siempre es obligatorio delimitar con comas un determinado segmento para convertirlo en inciso; pero, si se opta por delimitarlo, no debe olvidarse ninguna de las dos comas que deben enmarcarlo. Así, a la hora de analizar las muestras, en aquellas estructuras en las que no existía la obligación de crear un inciso —y de hecho el alumno tampoco lo consideró, pues no introdujo la primera coma que lo delimitaría—, consideramos que se cometieron errores de puntuación en aquellos casos en que se introdujo solo la segunda coma que enmarcaría el posible inciso:

En la siguiente redacción voy a intentar explicar lo más detalladamente posible, la historia de España, centrándome primero en la dictadura de Miguel Primo de Rivera, posteriormente hablaré de la Segunda República y sus fases y explicaré la Guerra Civil Española. [PR1, alumno 5].

Este último grupo, utiliza como argumento que al ver programas de este tipo, lo único que están haciendo es perder y malgastar el tiempo, el cual podrían aprovechar para realizar alguna tarea con una finalidad más productiva. [PR8, alumno 7].

En la mayoría de las ocasiones, el segmento tras el que se inserta una coma es un complemento circunstancial situado en posición medial de oración:

Un barco cuyo constructor dijo que “ni Dios podría hundirlo” y que en su primera travesía, colisiona y se hunde. [C3, alumno 2].

Las Palmas es el equipo de mi vida y más que un equipo es un sentimiento, una pasión, una locura... lo llevo dentro de mi corazón y en cada partido que juega, yo siento que también estoy dentro del campo. [PB21, alumno 3].

Esperemos que en un futuro no muy lejano, haya gente que aprecie el verdadero entretenimiento y la sed de poder informarse a través de la televisión. [PB5, alumna 7].

Con frecuencia, al insertar solo la segunda coma que delimitaría una estructura explicativa, si existen otras comas previas, se da lugar a la creación de un falso inciso:

Podemos decir que hasta cierto punto los padres son unas de las personas más importantes de nuestras vidas, pero no por eso, haya que dedicarles todo el tiempo. [PR6, alumno 3].

Un mes más tarde, Austria declaró un ultimátum a Serbia, que apoyada por Rusia, rechazó esta proposición el 25 de julio. [PR3, alumno 1].

Se reanudaron las reformas pendientes, aunque en Julio de 1936, el sector del ejército sublevó contra la República, provocando el estallido de la Guerra Civil Española. [PR1, alumno 1].

5.1.1.5.2. Comas erróneas para delimitar un inciso que requiere signos dobles

El escaso dominio de la competencia discursiva que muestran los alumnos para saber organizar la información de un texto y delimitarla adecuadamente se aprecia una vez más en el uso erróneo de comas para delimitar estructuras que requieren un mayor aislamiento del mensaje principal que el que le pueden conferir las comas. Se deben emplear los signos dobles, como las rayas o los paréntesis, cuando las comas no son suficientes para aclarar la estructura y jerarquización de la información de un texto⁶⁶. Además, los signos dobles son totalmente indispensables para enmarcar las precisiones hechas por el autor, que deben quedar sintácticamente aisladas de la oración principal en la que se insertan. Así, en los ejemplos mostrados a continuación, teniendo en cuenta la estructura del discurso al completo y el tipo de comentario incidental realizado, debieron emplearse signos dobles y no comas para delimitar los segmentos enmarcados entre las comas señaladas:

Me podría mudar allí ya que me gusta el estilo de vida americano, viviría en las típicas casas grandes en la playa con un perro, un bulldog francés y me enamoraría [sic] de una estadounidense, con mechas californianas, me encantan así, y creo

⁶⁶ Según la RAE, la elección de comas o signos dobles puede responder a motivos subjetivos, como el grado de independencia que quien escribe quiera otorgar al inciso, mayor si se opta por la raya o los paréntesis. Pero también puede deberse a la necesidad de evitar la recurrencia de un mismo signo o de establecer una jerarquización cuando un inciso incluye otro (RAE, 2010b: 310).

que algun día lo hare no creo que me mude nunca ya que me encanta España pero si viajar durante una semana. Y esa es mi idea sobre Los Angeles. [PB21, alumno 6].

Todo esto, me lleva a mí a pensar, en todo lo que la mujer ha luchado para conseguir sus derechos, no importa raza o religión, y que un ciudadano de a pie, por ser un poco educada, porque se merece una gran pena, venga y la marque de por vida, y algunas las lleve a suicidarse o lo más probable que entre en una gran depresión. [PB7, alumna 4].

Para remediarlo simplemente tendrían que pasar tiempo en familia sin móvil, sin los amigos/as de los hijos, que los padres obligen a sus hijos/as a colaborar en casa, no solo recogiendo su habitación, si no también fregar la losa, no solo suya también la de todos, etc y finalmente que los padres tengan paciencia con sus hijos/as. [PB22, alumno 4].

En estos fragmentos se puede comprobar que los alumnos emplean excesivamente la coma dado el hábito erróneo de ir añadiendo información tras información sin cerrar oraciones y empleando siempre comas para delimitar todo sintagma. Los estudiantes no están habituados a recurrir, mientras redactan, a otros signos que no sean la coma o el punto. Sin embargo, teniendo un escaso dominio de los signos de puntuación, sí que construyen textos relativamente complejos en los que se requieren signos dobles para delimitar y poder clarificar los segundos discursos, como sucede en los siguientes textos:

Por último, Alemania firma un armisticio, que termina con la guerra siendo finalizada, y los países vencidos, Alemania, Austria, Hungría, Turquía y Bulgaria, firman la Paz de París, con la cual el conflicto se acaba definitivamente. [PB25, alumna 1].

El autor recurre al uso de algunos recursos estilísticos como la anáfora, “del salón en el ángulo oscuro, de su dueña tal vez olvidada”, símil, “y una vez, como Lázaro, espera que le diga “Levántate y anda”; personificación “esperando la mano de nieve que sabe arrancarlas”. [C13, alumno 4].

Después esta [sic] la industria televisiva española que tiene a atresmedia o mediaset, con telecinco, ademas [sic] de otras cadena [sic], y sus “programas”

como “Mujeres y hombre y viceversa” o “Gran hermano”, y otros “programas” que son iguales o peores. [C17, alumno 7]

[Después está la industria televisiva española, que tiene a Atresmedia o Mediaset (con Telecinco, además de otras cadenas) y sus “programas” como *Mujeres y hombres, y viceversa* o *Gran hermano*, y otros “programas” que son iguales o peores].

5.1.1.5.3. Desplazamiento erróneo de la primera coma que delimita un inciso

Debido a la traslación de las pausas orales al discurso escrito, con cierta frecuencia se produce el desplazamiento erróneo de una de las comas que delimitan una estructura explicativa, con lo que se crea un inciso sintácticamente incorrecto (RAE, 2010b: 311). Suele ser habitual que dicho equívoco se produzca cuando antes del inciso aparece una *y* que enlaza dos oraciones:

Más adelante, Hitler trata de invadir Francia, y gracias a una estrategia de distracción en el frente, entra por las Ardenas hacia francia. [PB13, alumno 3].

Bueno, desde mi punto de vista es algo bueno, yo me he criado desde pequeño con diferentes videoconsolas, y la verdad, me he divertido mucho con ellas, si bien es cierto que quizás a veces me excedía con el uso de estas, pero bueno, tampoco es que me sentaran mal. [PB19, alumno 1].

Por lo general, en estos casos los incisos están conformados, erróneamente, por la conjunción *y* más un conector discursivo o un complemento circunstancial:

A los pocos años recibió la oportunidad de viajar a Italia, para que se formase bien, y al regreso, ser pintor de las cortes Españolas, que en ese momento reinaba Carlos IV. [PB14, alumno 2].

De ésta sale victorioso Stalin, y por ello, Trotski huye a México donde por último será asesinado por órdenes de Stalin en 1940. [PB15, alumna 6].

También, muchas personas dicen que hoy en día todo el mundo tiene que tener los mismos derechos, y en este caso, esto no se está cumpliendo. [PR7, alumna 2].

Para comprender por qué se trata de un error, debemos recordar que la función sintáctica de la conjunción es unir, en este caso, la oración anterior con la siguiente, y por ello no puede quedar en el interior de un segmento delimitado por comas, puesto que, además, no puede formar parte de un conector o un complemento circunstancial.

5.1.1.6. Empleo erróneo de coma en concurrencia con otros signos de puntuación

En las muestras del corpus hallamos algunas comas erróneas en concurrencia con los puntos suspensivos y los paréntesis, como detallamos a continuación.

5.1.1.6.1. Junto con puntos suspensivos para finalizar una enumeración

Tras los puntos suspensivos pueden colocarse delimitadores principales, pero nunca antes: «Los puntos suspensivos siempre anteceden a la coma [...]. Es, por tanto, incorrecto escribir: [®]*Emilio, ... venga usted un momento...*» (RAE, 2010b: 399). En los ejemplos expuestos a continuación, la coma y los puntos suspensivos se emplearon conjuntamente para indicar que se trata de una enumeración abierta o incompleta:

Algunas de las características son: la búsqueda de ideales, una actitud de rebeldía, soledad, evasión..., el tema del amor, aparición de efectos escénicos espectaculares,... [PB2, alumna 5].

Creo que lo que ha pasado en ese periódico y los actos que han ocurrido después (en un supermercado, en la calle,...) son actos de terrorismo al querer apoyar a los terroristas islámicos del norte de África. [PB6, alumna 7].

Fué un movimiento cultural que surgió en el siglo XX con pensadores como Pedro Salinas, Jorge Guillen, Luis Cernuda, Juan Ramon Jimenes, Altoguierre, Alexandre, Gerardo Diego, Damaso Alonso,... [C12, alumna 6].

Para este error en concreto podríamos hallar una justificación a la introducción errónea de coma, y es que cuando una enumeración se cierra con *etcétera* o su abreviatura sí es necesaria una coma previa:

Puedes leer, ver la televisión, oír música, etc.

Sin embargo, si el *etc.* se sustituye por los puntos suspensivos, ya no se puede escribir la coma en el mismo lugar:

Puedes leer, ver la televisión, oír música...

La expresión *etcétera* —o su abreviatura— constituye una palabra y, como tal, en una enumeración debe separarse con coma como si de otro elemento más se tratase. Los puntos suspensivos son signos de puntuación y no una palabra, por lo que resulta innecesario y erróneo colocar una coma antes de ellos, pues precisamente una de sus funciones más frecuentes es la de poder dejar una enumeración abierta justo después del último elemento añadido.

5.1.1.6.2. Ante paréntesis

En los siguientes ejemplos se introdujeron comas ante estructuras explicativas encerradas entre paréntesis:

LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL FUE UN CONFLICTO BÉLICO, EN EL QUE LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES ESTABAN EN UN BANDO U OTRO, PERO LOS GRANDES PAÍSES QUE SE ENFRENTARON FUERON LOS ESTADOS UNIDOS, (CON SUS PROPIOS ALIADOS) Y LA UNIÓN SOVIÉTICA, (CON SUS PROPIOS ALIADOS TAMBIÉN). TAMBIÉN EN ESTE GRAN CONFLICTO ESTÁ METIDO, ALEMANIA, (QUE LLEGO A HACER A ITALIA, UN ALIDO SUYO). [C7, alumno 6]⁶⁷.

A finales de esta guerra, hubo una gran cantidad de fallecidos gracias a causas naturales, como la falta de alimentación y enfermedades, dadas las circunstancias en las que se encontraban, y por efecto de la misma guerra, (por combate, bombas atómicas, campos de exterminio...). [C5, alumna 2].

⁶⁷ El alumno escribe en letras mayúsculas. Téngase en cuenta esta nota para el resto de ejemplos que aparecen también en letra mayúscula.

Las comas marcadas no forman parte del discurso principal. Por lo tanto, se trata de introducciones erróneas totalmente innecesarias, pues «no debe escribirse ningún signo de puntuación que no fuera necesario si se suprimieran los paréntesis»⁶⁸ (RAE, 2010b: 369).

5.1.2. Empleo erróneo de punto y coma

Atendiendo a las muestras que analizamos, podemos confirmar una realidad expuesta ya por muchos, y es que los alumnos no saben cómo se usa el punto y coma. Cuando recurren a él, la puntuación del enunciado se vuelve desastrosa por el mero hecho de haber incluido dicho signo en lugares totalmente injustificables:

¿Y porqué no utilizamos más libros en las clases? Aparte de los que compramos cada año; deberían de mandar a leer más libros, o por lo menos ir una vez a la semana a la biblioteca para leer sobre algo interesante. [PB7, alumna 3].

Que una persona llegue al caso extremo del suicidio, me parece una idea aterradora; porque esto significa que el acoso ha llegado demasiado lejos. [PB8, alumna 6].

Durante el proceso de análisis de las muestras, no muy pronto caímos en la cuenta de la razón de ser de estos empleos erróneos totalmente ilógicos, si se tiene en cuenta la sintaxis. Y es que habíamos olvidado la ecuación matemática que resume el aprendizaje de la puntuación en la escuela:

, < ; < .

Todos los alumnos aprenden que la coma representa una pausa breve; el punto y coma, una pausa un poco mayor; y el punto y seguido, una pausa total o completa. Habiendo recordado este aprendizaje, empezamos a comprender el por qué de ciertas introducciones de punto y coma que en absoluto podíamos comprender y justificar.

⁶⁸ Cuando verdaderamente deban concurrir en el texto, los delimitadores principales se escribirán siempre después del paréntesis de cierre (RAE, 2010b: 368).

No se puede tolerar que todavía hoy se explique en las aulas que el punto y coma se vincula a la presencia de una pausa mayor que la marcada por la coma y menor que la señalada por el punto. Precisamente en su explicación sobre este signo, la Academia (2010b: 350) aprovecha para recordar que la puntuación no debe consignarse teniendo en cuenta la supuesta longitud de las pausas:

Tradicionalmente, se ha vinculado el uso del punto y coma a la presencia de una pausa mayor que la marcada por la coma y menor que la señalada por el punto; sin embargo, la longitud de la pausa es un criterio poco fiable a la hora de puntuar.

No cabe duda de que los graves empleos erróneos de punto y coma analizados restan de manera palpable calidad a los textos en los que se han empleado. A continuación exponemos los errores, que se clasificaron en dos grupos.

5.1.2.1. Por otros delimitadores principales

Los errores cometidos con el punto y coma se producen sobre todo por emplearlos en lugares donde se debe consignar otro signo de puntuación. Así, dichas incorrecciones se catalogaron en tres subgrupos entre los que, con cierta lógica, destacan los empleos erróneos de punto y coma por punto y seguido.

5.1.2.1.1. Por coma

Los empleos erróneos de punto y coma por coma se producen ante nexos subordinantes, oraciones explicativas o nexos copulativos:

Es un tratado donde se dejó tremendamente humillada a Alemania; ya que en el tratado se le imponen cosas como: devolver sus colonias, reducir su producción armamentística, desmilitarizar la frontera con Francia... [C3, alumna 7].

El apoyo de estas clases bajas es interesante, porque pese a perder libertades, a perder numerosos derechos, especialmente las mujeres; que los habían conseguido durante la Segunda República; apoyaban la dictadura de Franco porque se les garantizaba un puesto de trabajo y un plato de comida que echarse a la boca. [C11, alumno 4].

Los motivos eran la intención de acabar con el desorden público y las reformas; e impedir una revolución que instaurase un regimen comunista. [PR1, alumno 6].

5.1.2.1.2. Por dos puntos

No podemos explicar con total certeza por qué algunos alumnos emplean el signo de punto y coma por el de dos puntos. Dicho error puede producirse, o bien por el hecho de considerar que el punto y coma refleja una pausa mayor que la coma —pausa que asemejan a la que se realiza cuando empleamos los dos puntos para introducir una nueva información—, o bien por asimilación de los dos signos, es decir, por considerar el punto y coma como una posibilidad más para introducir nuevos elementos previamente anunciados, función que solo pueden desempeñar los dos puntos:

A estas fechas los protagonistas eran por entonces Italia y Alemania, por el surgimiento de dos regímenes autoritarios; fascismo y nazismo. [PB1, alumno 1].

En el imperialismo se encuentran dos palabras destacables; las colonias y la metrópoli. [PB23, alumno 3].

Las manifestaciones y huelgas de Febrero de 1917, obligan al zar a abdicar y se establecen dos partidos paralelos; la дума, apoyados por los partidos burgueses y los Mencheviques que formaron un gobierno provisional con el fin de democratizar el país pero continuar en la guerra y los soviets que eran comités populares apoyados por los Bolcheviques que pretendían avanzar la revolución y parar la guerra⁶⁹. [PB18, alumna 4].

⁶⁹ A partir de este ejemplo queremos apostillar que con frecuencia se observa en los escritos estudiantiles un hábito muy común a la hora de presentar elementos mediante enumeraciones complejas introducidas por dos puntos. Dicho error consiste en anunciar, por lo general, dos elementos que quedan demasiado alejados en el texto debido a la concatenación de complementaciones que el alumno redacta sin pararse a revisar la estructura semántica y sintáctica que requiere la fórmula escogida para presentar la información. Incluso se han hallado casos en los que se anuncia un determinado número de elementos, pero, al final, no se expone lo anticipado antes de dos puntos. En el caso del ejemplo tomado como referencia para esta nota, si no se hubiese olvidado consignar el punto y coma necesario en esta construcción, los dos elementos anunciados hubiesen sido más fácilmente comprendidos y localizados por el lector en una rápida lectura.

Visto el escaso dominio que los estudiantes tienen de los signos delimitadores del discurso, resultaría difícil hacerles entender que un empleo de punto y coma como el que mostramos a continuación no resulta apropiado:

La oposición por parte de la República ocasionó la división de España en dos bandos; el bando Republicano, apoyado por la URSS y brigadas internacionales; y el bando Nacional, ayudado por Alemania, Italia y Portugal. [PR1, alumno 1].

Debido al carácter anunciativo y a la presencia de un elemento anticipador, la opción más acertada hubiese sido la de los dos puntos. Mediante un ejemplo relativamente similar, la RAE aporta claras explicaciones de por qué deberíamos optar por los dos puntos en este tipo de contextos (2010b: 356):

[...] los dos puntos contribuyen a presentar de manera clara en el texto escrito las relaciones entre las unidades lingüísticas y su jerarquía. Nótese a este respecto como, en el siguiente ejemplo, las relaciones de dependencia —y con ellas el texto— se interpretan mejor en la segunda versión, en la que se escriben dos puntos en lugar del primer punto y coma, lo que indica que la primera parte del enunciado no se equipara a las otras dos, sino que estas se subordinan a ella:

La tabla siguiente corresponde a las características de las vocales en español; en la primera columna se indican sus cualidades acústicas; en la segunda, las articulatorias.

Mejor:

La tabla siguiente corresponde a las características de las vocales en español: en la primera columna se indican sus cualidades acústicas; en la segunda, las articulatorias.

5.1.2.1.3. Por punto y seguido

A veces no resulta fácil decidir si entre dos oraciones conviene más colocar un punto y coma o un punto y seguido. Sin embargo, los errores estudiantiles que mostramos a continuación no ilustran precisamente los contextos en que caben las dos posibilidades:

En conclusión quiero decir que la Seguridad Social debería pagar la cirugía estética en casos en los que una persona sufra por accidente una malformación o algo parecido; lo que no creo es que se le deba pagar a cualquiera que le apetezca cambiar parte de su físico, ya que esa persona debería pagar por lo que quiere tener; sin embargo la otra persona sólo quiero [sic] volver a cómo estaba antes de sufrir algún tipo de accidente. [PR7, alumna 3].

Mientras Alemania tras dominar Francia e intentarlo con Reino Unido, hizo uno de los mayores fallos en la guerra, intentar conquistar la URSS; a partir de este punto acabó la hegemonía alemana. [C7, alumno 5].

No pude dormir, el frío que hacía era aterrador; al cabo de un mes allí, entre barro, muertos y soldados aterrizados, escuché un estruendo y hombres volando por los aires; más tarde me desperté en la camilla de un hospital lleno de heridos y sangre. [PR2, alumno 2].

En los textos anteriores no existe dificultad alguna para determinar que debe emplearse el punto y seguido, pues los punto y coma no son adecuados cuando la oración que sigue no está vinculada estrechamente con lo anterior, y viene introducida por complementos extraoracionales o complementos circunstanciales prototípicos de inicio de una nueva oración: *Con respecto a la política,...*; *En Estados Unidos...*; *Más tarde...*; *A partir de este punto,...*; *Al cabo de un mes allí,...*; etc.

5.1.2.2. Introducción errónea de punto y coma

Para finalizar con las muestras de los empleos erróneos de punto y coma, exponemos a continuación ejemplos de verdaderas introducciones erróneas de este signo, es decir, en el sentido estricto de la expresión, introducciones innecesarias e injustificables que interrumpen el progreso discursivo por aparecer en lugares donde no cabe la existencia de ningún signo de puntuación:

Por ello Alemania tuvo grandes consecuencias, como; la disminución de su ejército, la gran deuda impuesta, la entrega de Alsacia y Lorena a Francia ect. [C3, alumna 3].

La Generación del 27, es una generación donde hay una mezcla de acontecimientos anteriores, que está caracterizada por tener en comun con otros miembros; la búsqueda del equilibrio entre lo tradicional y lo original, y lo popular en lo culto. [C12, alumna 6].

La de Yalta fue en (1945), al perder los expansionistas se reunieron en Rusia; Churchill, Roosvel y Stalin para plantear tres cosas... [C5, alumno 5].

5.1.3. Empleo erróneo de dos puntos

Los empleos erróneos de dos puntos manifiestan, una vez más, que existen graves carencias en el dominio que los estudiantes tienen del sistema ortográfico puntual. Las incorrecciones con respecto a este signo se dividen en dos tipos.

5.1.3.1. Por otros delimitadores principales

Los empleos erróneos de dos puntos por otros delimitadores principales se produjeron por consignarlos en lugar de coma, punto y seguido o punto y aparte.

5.1.3.1.1. Por coma

Los siguientes ejemplos muestran que, para algunos alumnos, los dos puntos se pueden emplear en cualquier contexto para presentar un mensaje al que se quiere dar relevancia:

En definitiva: si la pintura es arte, y el arte de pintar se hace con pintura, ¿por qué marcar la diferencia entre folio y cemento? [PB20, alumna 3].

Como dice el dicho: para gustos, los colores. [PB5, alumna 6].

Para salir de esta crisis los americanos crean el New Deal: Que consistía en que la política económica de los americanos fuera llevada a cabo para resorver [sic] dicha crisis. [PB18, alumna 3].

No cabe duda de que estos empleos son del todo inadmisibles, pues tras un conector como *en definitiva*, tras una subordinada antepuesta al verbo principal, y ante una relativa explicativa introducida por *que*, solo cabe el uso de coma.

5.1.3.1.2. Por punto y seguido

En este caso, mostramos un ejemplo donde se hace imposible hallar alguna relación semántica que pueda establecerse entre las dos oraciones que separan los dos puntos señalados:

Los motivos fueron: acabar con los desórdenes, poner fin a las reformas, evitar una revolución que instaurase un régimen comunista. El objetivo era derribar el gobierno republicano e instaurar una monarquía autoritaria: Se dividió España en republicanos y nacionalistas. Los nacionalistas ocuparon Madrid y tras la victoria se impuso la dictadura personal de Franco en 1939. [PR1, alumno 7].

5.1.3.1.3. Por punto y aparte

Para ejemplificar estos usos erróneos no podemos mostrar ejemplos breves. Solo teniendo presente parte del contexto anterior y posterior al empleo erróneo podrá comprobarse la incorrección de usar los dos puntos señalados en los siguientes fragmentos:

1. *La guerra termino en 1918 por la intervención de EEUU. Siendo así la Triple Entente la ganadora de esta guerra. La cual firmó tratados de paz con los vencidos:*

Al firmar el tratado de paz con Alemania, lo que intentan es humillarla y quitarle territorios. [C14, alumna 6].

2. *La república se dividió en 3 etapas.*
- Bienio izquierdista: dirigido por Manuel Azaña y formado por republicanos de varios partidos, las reformas iniciadas fueron:

[...]

Las reformas causaron desorden público y tras el crecimiento de dificultades Azaña dimitió:

- *Bienio derechista: se impusieron los partidos de derechas, rechazaron las reformas anteriores y suprimieron las protestas con dureza. Surgió una revolución que tuvo gran repercusión en Asturias y Cataluña. Finalizó con la intervención del Ejército, la tensión política y social provocó unas nuevas elecciones.*

- *Frente popular: se formó una coalición de los partidos de izquierdas...*

[PR1, alumno 7].

5.1.3.2. Introducción errónea de dos puntos

Las introducciones erróneas de dos puntos que se producen con más frecuencia son las del tipo [⊗]*Mis aficiones son: bailar, leer, viajar y montar en bicicleta*, que se corresponden con los errores catalogados en el primero de los cuatro grupos que desarrollamos a continuación.

5.1.3.2.1. Dos puntos que rompen la unión entre grupos sintácticos

La normativa académica establece que no deben escribirse dos puntos ante enumeraciones que no se anticipan mediante un elemento anunciativo (RAE, 2010b: 385):

[⊗]*Ayer me compré: un libro de Carlos Fuentes y otro de Cortázar.*

[⊗]*Patrocinado por: Inditex, Caja Extremadura, Altadis.*

Esta norma nunca se explica en los libros de texto de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y por ello es lógico que ningún estudiante recuerde haberlo aprendido⁷⁰ en toda la educación secundaria. Nos aventuramos a afirmar incluso que ni siquiera muchos docentes saben que este empleo es incorrecto. En la última edición de la *Ortografía* se explica detalladamente por qué no deben introducirse los dos puntos detrás de verbos y preposiciones:

⁷⁰ Lo pudimos comprobar durante nuestra docencia en la Universidad.

En un ejemplo como [®]*Ayer me compré: un libro de Carlos Fuentes y otro de Cortázar* se rompe la forzosa unidad sintáctica que debe existir entre el verbo y su complemento directo, ruptura que no ocurre en la oración *Ayer me compré dos libros: uno de Carlos Fuentes y otro de Cortázar*. Lo mismo cabe decir en [®]*Mis aficiones son: bailar, leer, viajar y montar en bicicleta*, donde se separa incorrectamente el verbo copulativo de su atributo, y en [®]*Patrocinado por: Inditex, Caja Extremadura...*, donde los dos puntos se interponen, también incorrectamente, entre la preposición y su término. Es irrelevante desde el punto de vista ortográfico que, en ocasiones, en la oralidad pueda existir una pausa entre el verbo y su complemento en enumeraciones sin elemento anticipador: *Ayer me compré | un pantalón corto, | una camiseta de algodón, | unas zapatillas de deporte...* (RAE, 2010b: 358).

El error comentado se resuelve de manera sencilla: o bien suprimiendo los dos puntos, o bien añadiendo un elemento anticipador, como se puede ir comprobando con cada uno de los ejemplos expuestos a continuación. En ellos se introducen deliberadamente dos puntos entre el verbo y su complementación más directa —atributo o complemento directo—:

Dos de las obras más destacadas son: Don Álvaroz o la fuerza del sin, del Duque de Rivas, que trataba sobre Don Alvaroz un hombre que había matado al padre de su amada, Leonor. [PB2, alumna 4].

Los grandes hitos que han sucedido a lo largo de esto milenios tienen: una fecha, una hora, un lugar y un protagonista. [PB7, alumno 7].

Los temas más destacados de la generación del 27 fue: el tema amoroso, donde muchos autores no sabían distinguir el placer del dolor; la plenitud donde Guillén lo refleja muy bien en su libro Cántico y la muerte. [C12, alumna 4].

Asimismo, son muy habituales los casos en que los dos puntos se colocan tras una preposición, por lo que se rompe la unión entre esta y el segmento que introduce:

Una vez en el poder, Franco persiguió, asesinó y encarcelo a: comunistas, republicanos y anarquistas. [C11, alumna 6].

Esta época se divide en: el biero [sic] izquierdista, el biero derechista y frente popular. [PR1, alumno 2].

A la pregunta de: “¿Qué es el acoso?, el diccionario lo define como: “una forma de maltrato físico o psicológico”. [PB8, alumna 6].

Como hemos comprobado en las muestras anteriores, hay alumnos que insertan dos puntos cuando quieren dar énfasis a una determinada información, sin importar que se rompa la unión entre unidades sintácticas —hecho que simplemente ignoran—. Así, en los siguientes ejemplos se han introducido dos puntos ante una aposición y entre un núcleo nominal y su modificador:

La guerra civil comenzó a mediados del 1936 a causa de la conspiración militar de dar un Golpe de Estado a manos de altos cargos del ejército como los generales: Emilio Mola, José Sanjurjo y Francisco Franco. [C8, alumna 3].

Estados Unidos y la URSS empezaron una guerra llamada: La Guerra Fria. [C5, alumna 1].

5.1.3.2.2. Dos puntos en detrimento de una correcta elaboración del mensaje

En los siguientes ejemplos, los estudiantes evitan redactar por completo el mensaje recurriendo al empleo de los dos puntos:

Por último quiero decir: prefiero más una clase en la que leamos tranquilos y realizar comentarios, que una clase en la que estamos todo el día hablando sobre poemas. [PB7, alumna 3].

En último lugar, a aquellas personas que opinan que el graffiti es vandalismo: sólo tienen que imaginar esa pintura plasmada en un lienzo. [PB20, alumna 3].

El resultado final tras esta guerra: innumerables muertes y crímenes a la Humanidad. [C9, alumna 2].

El uso de los dos puntos no exime de redactar por completo, es decir, con todas las palabras, un mensaje. Así, para corregir la cohesión de los textos anteriores no basta

con suprimir los dos puntos o añadir un elemento anticipador; dichas construcciones requieren de más palabras para poder cohesionar lo dicho antes de los dos puntos con lo que viene a continuación.

5.1.3.2.3. Repetición de dos puntos en la misma frase

En un mismo enunciado no deben repetirse los dos puntos, tal y como se ha hecho en los siguientes ejemplos⁷¹:

Dentro del romanticismo podemos distinguir dos tendencias: el romanticismo liberal, cuyo ideario puede resumirse en el lema de la Revolución Francesa: libertad, igualdad, fraternidad. [PB2, alumna 5].

Cuando fué jefe de gobierno, tomó una serie de desiciones : concentró todo el poder en los tres poderes del estado : ejecutivo, legislativo y judicial, era generalísimo del ejército y dirigía el unico partido, Falange Tradicionalista Española y de la JONS, que luego pasó a llamarse Movimiento Nacional. [C10, alumno 7].⁷²

Los que formaron la Triple Alianza fueron: Alemania, Italia y Austria y los que formaron la Triple Entente eran: Reino Unido, Rusia y Francia. [C14, alumna 7].

⁷¹ Sin embargo, de acuerdo con la explicación dada por el Departamento de «Español al día» de la RAE —expuesta a continuación—, sí pueden aparecer repetidos en contextos como el siguiente: *El teatro romántico: Consta de una serie de características: la mezcla de acciones, lugares y épocas; el enamoramiento; el desengaño amoroso; etc.:*

[...] los dos puntos sirven para separar el título del comienzo de la explicación, por lo que su presencia no es óbice para que dentro de la explicación pueda haber otros dos puntos. Los primeros dos puntos en este caso no pertenecen al mismo enunciado que los segundos.

⁷² Muchos alumnos, como en este caso, colocan los signos de puntuación demasiado alejados de la palabra que los preceden. Sin embargo, la norma establece que deben ir adjuntos a la palabra que los precede, sin dejar espacio entre la palabra y el signo de puntuación.

La RAE indica que deben buscarse soluciones que eviten la repetición, bien con el empleo de otro signo de puntuación en lugar de uno de los dos puntos, o bien modificando la redacción (2010b: 357).

5.1.3.2.4. Dos puntos erróneos por anunciar varios elementos y enumerar solo uno

No revisar el texto escrito puede dar lugar a errores como el siguiente, en el que se anuncian varios elementos, pero, al final, debido a que se desconocen más elementos que enumerar, solo se aporta un ejemplo para ilustrar un sintagma nominal escrito en plural:

Para empezar, aquellos jóvenes que disponen del privilegio de vivir con parientes desde que soltaron su gemido, aunque no establezcan una fuerte relación paternofilial, inconscientemente los toman como ejemplo ya que son los padres que inculcan los primeros conocimientos de la vida: cómo diferenciar entre el bien y el mal, y demás... [PR6, alumna 5].

Si solo se va a aportar un ejemplo, no debe recurrirse a estructuras como la escogida por la alumna, con un elemento anticipador en plural y el empleo de dos puntos. La redacción correcta para este segmento hubiese sido la siguiente: [...] *ya que los padres son los que inculcan los primeros conocimientos de la vida, como el saber diferenciar entre el bien y el mal, por ejemplo.*

5.1.4. Empleo erróneo de punto y seguido

Los usos erróneos de punto y seguido se producen, sobre todo, por introducirlos de manera incorrecta para separar unidades textuales que deben delimitarse mediante otros signos, aunque también registramos unos cuantos casos de introducciones de punto en contextos donde no se requería consignar ninguna puntuación

5.1.4.1. Por otros delimitadores principales

Los puntos y seguido erróneos se colocaron en contextos donde debería haberse consignado una coma, un punto y coma o dos puntos.

5.1.4.1.1. Por coma

Se emplearon puntos y seguido en contextos donde solo cabe el uso de coma para delimitar estructuras coordinadas y subordinadas claramente explícitas mediante nexos característicos:

La Primera Guerra Mundial, fue un acontecimiento a escala grande. Ya que se enfrentaba la Triple Entente contra la Triple Alianza. [C14, alumno 4].

Aunque existían varios grupos opuestos al zar. Los más importantes eran los bolcheviques y los mencheviques. [PR4, alumno 6].

Existen, adultos y adultos, algunos están más al tanto de redes sociales, películas, Búsqueda de información, etc. Mientras que otros, viven al margen de este mundillo, limitandose a acreditar el internet de sus descendientes. [C15, alumno 3].

En otras ocasiones, los puntos y seguido se hallaron ante oraciones de relativo,

Desde la muerte de Franco 1975 [sic] se produjo un proceso de cambio, la transición [sic] demográfica. En el cual el régimen fascista de Franco es cambiado por una democracia. [C1, alumno 5].

El internet es un pilar fundamental en la vida de la gran mayoría de los españoles. Lo que también conlleva una gran adicción a las redes sociales tales como Facebook, Twiter, Instagram, Tuenti... [C15, alumno 2].

Alemania fue por varios países reclutando a los judíos y llevándoselos a los campos de concentración de su país. Un ejemplo claro es Polonia, donde también se construyeron estos campos y hoy en día quedan algunos de ellos. [C11, alumno 2].

ante ejemplificaciones a modo de inciso,

Las relaciones internacionales de Franco eran buenas con los países que tenían un régimen dictatorial y totalitario. Como eran Alemania e Italia, con Hitler y Mussolini respetivamente. [C10, alumno 5].

Hoy día, se encuentran muchos cuadros en bastantes museos del mundo. Entre ellos el museo de “Pompidou” en París. [PB15, alumna 3].

En este período también se ve un crecimiento en el racismo, fomentado por grandes autoridades como, Hitler, que se encargará durante su gobierno de castigar fuertemente a varios sectores del pueblo. Sobretudo a los judios. [C3, alumna 7].

o tras esquemas sintácticos prototípicos —que funcionan como complementos circunstanciales— que suelen encabezar una oración:

Tras la 1ª guerra mundial. Alemania quedó humillada por Francia, tras firmar el tratado de Versalles. en 1919. [C3, alumna 6].

Hitler fue elegido como canciller alemán en 1933. Con su política de feroz nacionalismo, orgullo patriótico y pangermanismo. Firmó el Pacto Antikomintern con Japón para impedir la extensión de la URSS. [C6, alumna 4].

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial por completo el 2 de septiembre de 1945. Las cosas no eran lo mismo a las del año 1939. [C5, alumna 4].

Por último, también se registraron puntos erróneos ante la conjunción copulativa y en contextos donde creemos que sería recomendable el uso de la coma:

Utilizan google para hacer los trabajos y casi siempre copian y pegan lo que dice. Y por eso pierden la memoria de las cosas que han buscado. [PB7, alumna 3].

En ese momento se producían manifestaciones en contra de la guerra. Y todas las mujeres que en ese momento tenían que tomar los trabajos de los hombres, ya que estos se encontraban en la guerra, pues consiguieron un valor político y se les valoró mas. [C14, alumno 4].

5.1.4.1.2. Por punto y coma

En los siguientes fragmentos podemos comprobar que, debido a la estructura sintáctica escogida en cada caso, debió haberse optado por emplear un punto y coma y no un punto para delimitar las unidades textuales que conforman las enumeraciones complejas realizadas —o también los miembros de estructuras sintácticas igualmente complejas por tratarse de elementos extensos que dependen de un mismo verbo—:

Se formaron dos alianzas: La Triple Entente formada por Francia, Gran Bretaña, Rusia. La Triple alianza formada por Alemania, Austria (~~y Rusia~~). Turquía [C14, alumna 6].

Podemos entender que la nueva generación de los 2000 ya no aprecien tanto la programación de antes o incluso los que se transmiten ahora, escogiendo el programa inadecuado. Que amas de casa, aburridas por las tardes, quieran reírse un poco viendo verduleros por la televisión. Pero que más de tres cuartos de la población de España: pequeños, adolescentes, adultos, ¡ancianos!, quieran llenarse de información y actualidad inservible es triste. [PB5, alumna 7].

5.1.4.1.3. Por dos puntos

De manera inexplicable también se emplearon puntos y seguido ante informaciones que vienen introducidas por elementos anunciadores y que, por lo tanto, debieron ser presentadas mediante dos puntos:

Años después, el canciller Hilsdemburg, [sic] murio. Dejando vacante el puesto, el cual acaparó Hitler. Concentraba los 3 poderes. Canciller, presidente de la Republica y lider del unico partido legal. [C7, alumno 3].

La entrada en masa de los militares dividió a españa en dos bandos. El nacional liderado por Francisco Franco y el republicano, apoyado por la URSS y las brigadas internacionales. [PR1, alumno 4].

Destituyó a Weimar y creó dos alianzas. la Triple Alianza, en la que se incluía Alemania, Austria e Italia, y la Triple Entente en las que participaba Rusia, Reino Unido y Francia. [PR3, alumna 5].

5.1.4.2. Introducción errónea de punto y seguido

El punto y seguido supone un signo diminuto en la escritura, y si a ello le sumamos el descuido generalizado que existe de la puntuación, podemos comprender que la introducción errónea de un punto pase desapercibida por el autor del texto en el que se insertó.

5.1.4.2.1. Después de los signos de cierre de interrogación y de exclamación

No se debe escribir un punto, por resultar redundante⁷³, inmediatamente detrás de los signos de interrogación y exclamación (RAE, 2010b: 393), como así todavía lo siguen haciendo algunos alumnos:

Por ello se produjo los atentados, los hermanos Kouchi entraron en el semanario francés y mataron brutalmente a diez periodistas al grito de ¡Alá es grande!.
[PB6, alumno 3].

La verdad es que ante estos sucesos se crea en mí una gran inseguridad, ¿ahora no nos podemos expresar?. Sinceramente, no estoy totalmente de acuerdo con la forma de exponer su opinión de los periódicos satíricos, pero aún así creo que no puedes matar a alguien por decir lo que piensa, o en este caso, dibujarlo.
[PB6, alumna 7].

¿Es esta conducta normal en pleno siglo XXI?. En la injusta sociedad en la que vivimos vemos el acoso como algo normal, pero, no lo es. [PB8, alumna 6].

5.1.4.2.2. Ante subordinada

Igualmente son llamativos, por la gravedad del error, los casos en que se halla un punto y seguido ante una proposición subordinada:

A mí al igual que a todo el mundo el acoso escolar me parece mal. Porque hay niños que son inferiores a otros y hay que ayudarlo no empujarlo para que le

⁷³ «Los signos de cierre de interrogación y exclamación, así como los puntos suspensivos, coinciden en una de sus funciones con la propia del punto, de ahí que sea incorrecta, por redundante, la aparición conjunta de ambas marcas» (RAE, 2010b: 300).

niño se sienta mejor, y si le hace acoso escolar lo que estas haciendo es que el niño se sienta peor y llega a suicidarse para poder escapar del que le hace acoso. [PB8, alumno 2].

Al morir Lenin, se desencadena una “guerra” entre Trosky y Stalin. En la que Stalin triunfa y se hace con el poder, e implanta el estado totalitario de derechas. [PB18, alumna 3].

TODO ESTE GRAN CONFLICTO EMPEZÓ DESDE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL. PORQUE, ALEMANIA, AL HABER PERDIDO Y SER EL GRAN CAUSANTE DE LA GUERRA, TUVO QUE PAGAR UNOS IMPUESTOS, SOBRE TODO A FRANCIA Y REINO UNIDO. [C7, alumno 6].

5.1.4.2.3. Otras introducciones erróneas de punto y seguido

Con respecto a las introducciones erróneas de punto que presentamos a continuación, el uso de la mayúscula inicial de la palabra que lo sigue indica inequívocamente que el error cometido no es fruto de un despiste o de la huella de haber dejado el bolígrafo parado sobre la escritura durante un fugaz descanso:

Por lo que. Sé, podría decir que están locos... [PB6, alumno 5].

Las manifestaciones y huelgas obligan al zar a abdicar. Y se crean dos partidos paralelos: la Duma y los soviets. [PB18, alumna 3].

El tema de que la cirugía estética debe de estar cubrida por la seguridad social, o no. Es un tema que lo han debatido muchas personas, desde que este invento renovador surgió. [PR7, alumna 5].

Los errores de arriba reflejan un grave problema que afecta al dominio de la sintaxis más elemental, y en nada se comparan con otras introducciones erróneas de punto como la que vemos en la siguiente oración:

Plantear en hacer la organización de las naciones Unidas. (ONU). [C5, alumno 5].

La introducción de punto antes del paréntesis se produce por desconocimiento de las normas académicas. Sin embargo, los errores presentados más arriba muestran importantes deficiencias en la escritura que no se solventan simplemente aprendiendo ciertas normas ortográficas.

Por otro lado, y para finalizar con este punto, queremos llamar la atención ante el contexto de error que se repite en los siguientes ejemplos de introducción errónea de punto y seguido:

Podemos se presentó por primera vez a unas elecciones en las anteriores elecciones europeas. Obteniendo 4 eurodiputados y siendo la sorpresa de las elecciones. [PB7, alumno 6].

Años después, el canciller Hilsdemburg, [sic] murio. Dejando vacante el puesto, el cual acaparó Hitler. [C7, alumno 3].

La guerra termino en 1918 por la intervención de EEUU. Siendo así la Triple Entente la ganadora de esta guerra. La cual firmó tratados de paz con los vencidos. [C14, alumna 6].

Sabíamos del error frecuente, infundido por la influencia de los medios de comunicación, de emplear el gerundio en contextos donde no existe simultaneidad o anterioridad. A este uso se le denomina *gerundio de posterioridad*, y solo es admisible cuando la acción verbal indicada por el gerundio se produce inmediatamente después de la acción descrita por el verbo principal (Gómez Torrego, 2000b). En los ejemplos anteriores se percibe que dichas construcciones erróneas se están asimilando, en este caso, por los jóvenes. Dichos errores, sumados a los graves fallos de puntuación, rebajan aún más la calidad de los textos estudiantiles.

5.1.5. Empleo erróneo de puntos suspensivos

Registramos veintidós empleos erróneos de puntos suspensivos que reflejan que no todos los alumnos conocen las normas básicas de un signo al que todos ellos suelen recurrir con relativa frecuencia. A continuación, describimos qué tres tipos de errores pueden cometer los estudiantes con respecto a este signo de puntuación.

5.1.5.1. Junto con la abreviatura *etc.*

No emplear conjuntamente los puntos suspensivos y la abreviatura *etc.* parece casi una regla consabida (RAE, 2010b: 397). Sin embargo, dicha combinación puede hallarse fácilmente en los textos estudiantiles:

Los soldados morían por diversas causas: enfermedades, disparos, bombas etc...
[PB25, alumno 6].

El nivel cultural que tienen los ciudadanos hoy en día, está asociado por los programas de cotilleos, morbo, agresivos, etc... [PB5, alumna 6].

En resumen, el periodo de entreguerras fue un período con situaciones que siempre atormentarán a la humanidad (antisemitismo nazi, campos de concentración, opresión del pueblo, xenofobia profunda, etc ...), pero el mundo actual en el que vivimos es imposible de imaginar sin él. [PB18, alumna 5].

La casuística de la combinación errónea es variada en cuanto al orden en que aparecen ambas marcas. Ha habido casos en que se añaden espacios innecesarios entre las palabras y los signos; otros en los que se olvidan poner comas entre el último elemento enumerado y la abreviatura *etc.*; y otros en que se representan erróneamente los puntos suspensivos:

Hay alumnos que consiguen ayuda de sus padres, orientadores, etc ... [PB8, alumno 5].

Antiguamente la mujer no tenía ni siquiera derecho al voto, eran las únicas que hacían las labores de la casa, muchas no recibían estudios etc... [PR5, alumna 2].

En el año 1905, el zar se ve obligado a hacer reformas respecto a la libertad, imponer la soberanía compartida..etc.[PB18, alumna 3].

Los impactos fueron demográficos, morales, económicos..., etc. [C9, alumna 4].

5.1.5.2. Por enumerar solo un elemento previamente

No resulta en absoluto admisible —y advierte, además, de la pobreza léxica y la dejadez de ciertos alumnos a la hora de redactar un texto— emplear los puntos suspensivos al final de un intento de enumeración que acaba en una sola palabra:

Viena y Berlín también se dividieron en 4 partes. Se repartieron más territorios (Polonia...). [C5, alumno 6].

5.1.5.3. Otros empleos erróneos de puntos suspensivos

Los errores reunidos en este apartado suponen una nueva muestra de las carencias lingüísticas que presentan algunos estudiantes al emplear los puntos suspensivos como un comodín al que acudir cuando no se quiere terminar de redactar por completo un enunciado. En efecto, los puntos suspensivos son indicadores de una omisión o una suspensión del discurso; indican que falta algo para completar el mensaje. Sin embargo, el hecho de poder omitir mediante el empleo de este signo una secuencia del discurso no significa que podamos saltarnos ciertas normas sintácticas y semánticas.

Los estudiantes carecen de elementales estrategias de redacción que permiten acomodar el texto a los conocimientos que poseemos a la hora de escribir. Sin duda, un ejemplo como el siguiente, en el que se opta por emplear una estructura disyuntiva que queda incompleta, refleja la pobreza lingüística de algunos alumnos:

Pienso que debería haber más programas que nos enseñen otro tipo de cosas en cuanto a las diferentes culturas, documentales que nos sirvan para la vida cotidiana y que también de vez en cuando, anuncien sitios a los que podamos acudir para mejorar nosotros mismos, ya sean cursos impartidos por profesores... [C17, alumna 1].

La normativa académica recoge, entre los usos expresivos de los puntos suspensivos, el de dejar incompleto el enunciado para expresar vacilación, duda o temor, o el de crear expectación. Sin embargo, en algunas muestras analizadas el discurso se deja en suspenso sin ningún motivo lógico que podamos intuir. Además, tratándose de textos expositivos puramente informativos, queda fuera de lugar el uso de los puntos

suspensivos tal y como se emplean en las oraciones siguientes, uso que no refleja ninguna necesidad expresiva, sino una grave carencia en cuanto al dominio de la escritura y la corrección del texto —palpable, además, en el empleo de mayúsculas en mitad de la oración—:

Un año después el nuevo gobierno, dirigido por el rey Alfonso XIII, restauró la Constitución y con la participación de otros partidos fueron a las elecciones... Firmando, claro está, un pacto llamado “El pacto de San Sebastián”. [C7, alumna 7].

Este señor convocó unas cortes/elecciones, donde los vencedores fueron los partidos republicanos... Que impusieron en esta nueva Constitución una serie de novedades que constan de varios apartados. [C7, alumna 7].

El siguiente ejemplo, ya visto en los empleos erróneos de dos puntos, muestra otro uso incorrecto de los puntos suspensivos al emplearlos cuando semánticamente ya se ha dado fin a una enumeración —que no existe en este caso— mediante la expresión y *demás*:

Para empezar, aquellos jóvenes que disponen del privilegio de vivir con parientes desde que soltaron su gemido, aunque no establezcan una fuerte relación paternofilial, inconscientemente los toman como ejemplo ya que son los padres que inculcan los primeros conocimientos de la vida: cómo diferenciar entre el bien y el mal, y demás... [PR6, alumna 5].

A la vista de las muestras ofrecidas, parece ser que algunos estudiantes creen poder usar los puntos suspensivos como un elemento comodín con el que finalizar oraciones sin tener que aportar más información. Creemos que estos usos erróneos se relacionan directamente con la inmadurez lingüística, la falta de conocimientos, la carencia de destrezas en el dominio de la sintaxis y la pereza a la hora de redactar.

5.1.6. Otros empleos erróneos de puntuación

En este apartado se recogen, además de aquellos errores de puntuación que no pudieron ser incluidos en el resto de ítems o tipos de incorrecciones ya expuestas, otros empleos erróneos relacionados conjuntamente con los signos de la puntuación y la coordinación de los textos. En total suman sesenta y nueve errores, que explicamos a continuación.

5.1.6.1. Empleo erróneo de diversos signos de puntuación para delimitar incisos

En este punto recogemos aquellos casos en los que los estudiantes emplearon signos de apertura y de cierre distintos para delimitar incisos. Además, también se hallaron incisos delimitados por signos totalmente inapropiados —nos referimos al signo matemático igual (=) y al punto y coma, que de ninguna forma pueden delimitar incisos—.

A veces los alumnos, si bien no han escogido mal el signo de apertura de un determinado inciso, se olvidan de cerrarlo mediante el signo de cierre correspondiente y al final de la estructura explicativa aparece otro signo:

Tras giras con Paul Rodgers (y el disco “Cosmos Rocks”, y otras con Adam Lambert, se sacó a la venta otro disco, “Queen Forever”, que incluía un dueto con Michael Jackson. [PB4, alumno 5].

[Tras giras con Paul Rodgers (y el disco “Cosmos Rocks”) y otras con Adam Lambert, se sacó a la venta otro disco...]

Después de haber dedicado muchas horas a la corrección de textos estudiantiles, podemos corroborar que, en general, los alumnos no poseen la madurez sintáctica necesaria para saber combinar un discurso principal y un discurso secundario o subordinado. En los ejemplos que ofrecemos a continuación se opta por abrir incisos de una manera disparatada:

Dandose el caso de que cada uno de estos profesionales son los mejores en su especialidad; político íntegro, médico apasionado, científico creativo... La mayoría de personas salvarían al médico porque sin él se podrían perder muchas más vidas. [PB20, alumno 7].

[Dándose el caso de que cada uno de estos profesionales sean los mejores en su especialidad (político íntegro, médico apasionado, científico creativo...), la mayoría de personas salvarían al médico porque sin él se podrían perder muchas más vidas].

En la actualidad vemos como cada vez hay más programas de todo tipo = deportes, cultura, documentales, de cocina, pero hay uno que destaca que es la denominada prensa rosa, es decir aquellos programas que en donde hay personas que se entrometen en la vida de una persona famosa, y opina sobre ella.

[PB5, alumno 3].

En otros casos, el absoluto desconocimiento por cómo se deben enmarcar las estructuras subordinadas lleva a los alumnos al empleo de los dos puntos, signo al que suelen recurrir siempre que aportan una nueva información tras una pausa o inflexión tonal, sin tener en cuenta ningún criterio sintáctico o semántico para su uso:

Todos los problemas en los que se vivía en los Balcanes originaron una carrera de armamentos: creando obuses, cañones etc ; y la creación de la nuevas alianzas para protegerse de futuros enfrentamientos. [PB12, alumno 7].

Italia quería invadir en África y Alemania envió sus tropas: “El África Korps” para culminar la invasión. [C6, alumna 4].

Fue una época muy dura para España, ya que, los territorios que poseía: Filipinas, Cuba y Puerto Rico, desaparecieron de su poder; Cuba y Puerto Rico porque fueron conquistadas por otros países y Filipinas porque se independizó. [C4, alumna 2].

El problema se agrava cuando las secuencias que forman un segundo discurso se desarrollan hasta adquirir una extensión considerable, lo que hace que el alumno sea aún menos consciente de la estructura sintáctica del mensaje que ha creado y, por lo tanto, de la puntuación que debe emplear para dar forma y claridad al texto:

Si nos paramos a pensar un solo momento en todo lo que esto lleva consigo, agresión física, agresión sexual, y sobre todo lo que a mí personalmente me

parece lo más difícil de digerir, la agresión psicológica. Pocos casos se han visto en la historia sobre agresión o maltrato de mujeres a hombres. [PB7, alumna 4].

El apoyo de estas clases bajas es interesante, porque pese a perder libertades, a perder numerosos derechos, especialmente las mujeres; que los habían conseguido durante la Segunda República; apoyaban la dictadura de Franco porque se les garantizaba un puesto de trabajo y un plato de comida que echarse a la boca. [C11, alumno 4].

Después esta [sic] la industria televisiva española que tiene a atresmedia o mediaset, con telecinco, además [sic] de otras cadena [sic], y sus “programas” como “Mujeres y hombre y viceversa” o “Gran hermano”, y otros “programas” que son iguales o peores. [C17, alumno 7].

[Después está la industria televisiva española, que tiene a Atresmedia o Mediaset (con Telecinco, además de otras cadenas, y sus “programas” como *Mujeres y hombres, y viceversa* o *Gran hermano*, y otros “programas” que son iguales o peores)].

También puede darse el caso de que los alumnos empleen una puntuación redundante para delimitar los incisos. Sin embargo, no se pueden emplear dos signos de manera simultánea para encerrar una misma estructura explicativa:

A pesar de las guerras entre Francia e Inglaterra, Portugal..., España siempre fue un país neutral, hasta que fue protagonista en la guerra contra Francia, en la cual, su general Napoleón Bonaparte, (que había pedido a España que le facilitase la llegada a Portugal), traicionó a España y estalló la guerra, hasta el punto que Pepe Botella (José Bonaparte), hermano de Napoleón Bonaparte, tomó la corona de España. [PB16, alumno 5].

Descentrándonos de este tema, en estas fechas posteriores, (1814-1833), Fernando VII, hijo de Carlos IV, tomó la corona y, a pesar de que en 1812 se creó la Constitución, éste reina sus seis primeros años de manera absolutista. [PB16, alumno 5].

5.1.6.2. Errores en la colocación correcta de los signos de puntuación

La mayoría de los errores relativos a la correcta colocación de los signos se produjeron cuando la coma o el punto concurrían con signos dobles como los paréntesis y las comillas. Con respecto al punto, la normativa establece que cuando los signos de cierre de los signos dobles

concurrían en la cadena escrita con un punto —indicador de que el discurso principal también se cierra—, este debe escribirse detrás de aquellos, del mismo modo que se escriben los otros signos delimitadores principales (coma, punto y coma o dos puntos) (RAE, 2010b: 301).

Un ejemplo claro para ilustrar esta norma es el siguiente, también tomado de la *Ortografía* (RAE, 2010b: 368):

Se llama Elvira Muñoz (si no recuerdo mal).

Así, constituyen colocaciones incorrectas de punto los siguientes signos marcados:

Gano en la batalla de Stalingrado. (Incumplio el tratado) Pero primero ataco Gran Bretaña pero no puso invadirla solo la bombardeo. [PB13, alumno 1].

La situación empeoró con la llegada de la crisis de 1929, y aumentaron las dificultades y los conflictos sociales, lo cual inclinó a Primo de Rivera a dimitir. (lo hizo en el año 1930)⁷⁴ [PR1, alumno 1].

Por otro lado, la Academia advierte que «nunca debe escribirse un punto de cierre de enunciado delante de un signo de cierre de comillas, paréntesis, corchetes o rayas» (RAE, 2010b: 301), como así se ha hecho en los siguientes textos:

⁷⁴ En la redacción original del alumno, el párrafo acaba ahí, sin punto, y se prosigue en el renglón siguiente.

Alber Espinosa es el autor de “El mundo Amarillo”, “Brújulas que buscan sonrisas perdidas” y “Todo lo que podríamos haber sido tú y yo sino fuéramos tú y yo.” [PB17, alumna 5].

El poema trata sobre un arpa que está abandonada ya que en este poema nos lo cuenta (Del salón en el ángulo oscuro, de su dueña tal vez olvidada, silenciosa y cubierta de polvo, véase el arpa.) en esa parte el poeta nos dice como esta el arpa ya que el poema trata del romanticismo podemos decir que su dueña está triste y por eso no toca el arpa. [C13, alumno 2].

También se habla sobre el aspecto de la mujer bella de esta época aquí esta la parte en que nos ayuda a saberlo (la mano de nieve que sabe arrancarlas.) La mujer bella era aquella mujer que era muy palida de piel. [C13, alumno 2].

Con respecto a la coma, se debe seguir la misma pauta que veíamos para el punto: «Los delimitadores principales (punto, coma, punto y coma, y dos puntos) se escriben siempre después del paréntesis de cierre: *Llevaban casados mucho tiempo (el año pasado cumplieron sus bodas de oro), pero nunca lograron entenderse*» (RAE, 2010b: 368). Por lo tanto, es errónea la coma señalada en el siguiente texto:

La ideología de Lenin, que se basaba en dar a conocer el comunismo en otros países fuera de la URSS, (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, que era una confederación de repúblicas) mientras que la ideología de Stalin expresaba totalmente lo contrario; el creía firmemente en el comunismo en un solo país. [PR4, alumno 5].

Por último, en las siguientes muestras textuales se observa un uso del todo ilógico que rompe con una de las normas básicas que todos adquirimos en la enseñanza primaria⁷⁵. En la primera de ellas se observa la colocación de coma al comienzo de un renglón⁷⁶:

En conclusión, pensamos que, debemos de dejar de estar tan pendientes de la vida de personas ajenas y ocuparnos más

⁷⁵ «Una coma nunca puede aparecer al principio de un renglón (Gómez Torrego, 2007: 499).

⁷⁶ Para poder reflejar el error cometido, nos hemos visto en la obligación de no sangrar los ejemplos expuestos.

*en nuestras actividades tanto cotidianas como personales
, para no quedarnos como “chismosos” ante la sociedad.*

[PB5, alumna 6].

*En primer lugar la poca relación puede ser por culpa de
la falta de comunicación, debido a las nuevas tecnologías,
,el móvil, el ordenador, los videojuegos o simplemente debido
a la diferencia de edad entre ellos.*

*Otro factor que puede ser determinante puede ser la
negativa a estudiar o a la poca colaboración en casa,
,ya que muchos hijos viven como si fuesen ellos los jefes y los padres los que
trabajan para ellos.*

[...]

*Se podrian decir muchos más factores como por ejemplo,
,los hijos que no hacen caso a sus padres porque estan separados.*

[PB22, alumno 4].

En la segunda muestra, llama la atención la reincidencia del error cometido, que bien podría llamarse la *dobles coma*, por aparecer repetida al final del renglón y en la línea siguiente.

5.1.6.3. Representación gráfica errónea de los signos de puntuación

Con total descuido, hay estudiantes que alargan tanto los trazos de los puntos que llegan a convertirlos en otros signos (una raya por un punto, y un signo de igual por dos puntos):

Tambien me gusta mucho es ir a pescar _ Ese se ria [sic] mis vacaciones perfectas. [PB21, alumno 1].

La guerra tuvo varias consecuencias = Europa quedó muy endeudada con E.E.U.U. y hubo una nueva redistribución... [PB25, alumna 4].

En 1928 la oposición contra el Gobierno aumentó = los partidos políticos, querían volver al sistema parlamentario, el Ejército, y los universitarios, que sufrían continuas censuras. [PR1, alumno 3].

En cuanto al empleo del signo igual en vez de los dos puntos, tal parece que para algunos estudiantes ambos signos son permutables y desempeñan la misma función — solo que uno se emplea en el lenguaje matemático y otro, en la escritura, aunque hay alumnos que comienzan a no hacer distinciones, como vemos en los ejemplos anteriores—. Por otra parte, más esperados fueron los errores relativos a la escritura de los puntos suspensivos⁷⁷. Estos pueden hallarse escritos de manera incorrecta tanto por defecto como por exceso:

Y ya paso de escribir.. [PB17, alumno 7].

El siguiente Paso seria o la Muerte o desintoxicación.... [PB9, alumno 3].

La película me ha parecido interesante ya que contiene hechos históricos como la restauración, la guerra por Cuba, la crisis del 98.... Ha sido una buena manera de aprender los conceptos. [C4, alumno 7].

5.1.6.4. Empleo erróneo de *y*, *e* y *o* por delimitadores principales

Otro error más relacionado con la puntuación y la cohesión textual es el empleo de conjunciones copulativas en lugar de signos de puntuación. En los siguientes ejemplos observamos que se recurre erróneamente a la conjunción *y* o a la conjunción *o* en vez de coma en medio de una enumeración que aún no ha finalizado (es decir, la conjunción señalada no introduce el último elemento de la enumeración):

La lengua poética de Bécquer presenta los siguientes rasgos: empleo de diálogos, predominio de la rima asonante, empleo de metáforas y símiles y brevedad y tono intimista. [PB2, alumna 5].

⁷⁷ «Los puntos suspensivos son un signo de puntuación formado por tres puntos consecutivos» (RAE, 2010b: 394).

Desde muy pequeña me ha apasionado viajar por el mundo y conocer nuevas culturas y vivir experiencias inolvidables. [PR5, alumna 1].

Ideas como echarle la culpa a los judíos o recuperar el brillo perdido en Europa o culpar a la comunidad internacional por el traslado de Versalles harían las delicias de sus votantes. [C3, alumno 2].

Por otro lado, la conjunción y que señalamos en los siguientes textos debe sustituirse por punto y seguido:

Destacó también Francisco de Goya, un pintor famoso español, que destacó por sus pinturas que pasaron de una pintura cálida y una pincelada detallista a una pintura fría y una pincelada suelta y Francisco combinaba el tema Neoclásico y el Romántico, cogía partes de las dos. [PB16, alumno 1].

Posteriormente Godoy dejó entrar a las tropas francesas para atacar a Portugal, pero Napoleón Bonaparte en vez de atacar a Portugal ataca a España haciendo adicar a Carlos IV y Fernando VII y poniendo en el poder a su hermano José Bonaparte y esto da comienzo la guerra de la independencia el 2 de mayo de 1808. [PB16, alumno 2].

Otra característica importante de este periodo fue la creación de propaganda, para elevar la moral del pueblo y los combatientes creaban campañas que resaltarán las victorias y minorizarán [sic] las derrotas. [PB11, alumna 7].

5.1.7. *Períodos sintácticos mal puntuados en toda su extensión*

Las muestras textuales que catalogamos en este ítem suponen más de cien segmentos textuales que reflejan un pésimo nivel de escritura. Dichos textos carecen de una correcta puntuación de principio a fin, es decir, que todos los signos de puntuación consignados —o la mayoría— son erróneos. Así, en muchas ocasiones analizamos largos parlamentos totalmente enrevesados —que en ocasiones conformaban todo el escrito—, de difícil comprensión tras una primera lectura, por lo que el lector se ve obligado a reestructurar por su cuenta la cohesión de las oraciones para entender la información expuesta:

La guerra civil comenzó en Marruecos, de Marruecos salió hacia Canarias, de Canarias volvieron a Melilla, y de Melilla partieron a Madrid pasando por Andalucía, cuando llegan a Madrid no pueden con ellos y siguen para el País Vasco donde destrullen un pueblo llamado Guernica, luego fueron a Cataluña por la carretera del Ebro, de Cataluña bajaron a Valencia, y por último fueron a Madrid, donde definitivamente si pudieron. [C8, alumno 7].

[La guerra civil comenzó en Marruecos; de Marruecos salió hacia Canarias; de Canarias volvieron a Melilla; y de Melilla partieron a Madrid pasando por Andalucía. Cuando llegan a Madrid, no pueden con ellos y siguen para el País Vasco, donde destruyen un pueblo llamado Guernica. Luego fueron a Cataluña por la carretera del Ebro; de Cataluña bajaron a Valencia, y, por último, fueron a Madrid, donde definitivamente si pudieron].

En ese tiempo, también se produce el ataque japonés a Pearl Harbour, lo que hace que EE.UU. entre en la guerra, y en la victoria de los aliados, es la época en la que se produce la caída de Alemania en las batallas de Stalingrado y Kursk, la guerra del Pacífico en las batallas de Guadalcanas [sic], Midway y el Mar del Coral, el fracaso de Alemania en su intento de conquistar Egipto, el final del imperio nazi el 7 de mayo de 1945, el bombardeo de EE.UU. a algunas ciudades de Japón por orden del presidente Truman (bombas atómicas), y por último la rendición de Japón el 2 de septiembre de 1945. [C6, alumna 6].

[En ese tiempo, también se produce el ataque japonés a Pearl Harbour, lo que hace que EE.UU. entre en la guerra y en la victoria de los aliados. Es la época en la que se produce la caída de Alemania en las batallas de Stalingrado y Kursk; la guerra del Pacífico en las batallas de Guadalcanal, Midway y el Mar del Coral; el fracaso de Alemania en su intento de conquistar Egipto; el final del imperio nazi el 7 de mayo de 1945; el bombardeo de EE.UU. a algunas ciudades de Japón por orden del presidente Truman (bombas atómicas); y, por último, la rendición de Japón el 2 de septiembre de 1945].

Al principio te sientes muy bien, depende de la droga que consumes, si es cocaína, te alteras, tienes fuerza para todo, eres el rey del mundo, si es droga como la heroína, te relajas, estas todo el rato en una nube, nada te preocupa, cuando llegas al punto de necesitar más y más puedes llegar a niveles extremos como vender la televisión, el móvil, la play station, todo tipo de cosas materiales que tengan valor económico para poder financiar la droga. [PB9, alumna 7].

Viajar también es una forma de relajarse, si tienes mucho estrés de dejar las preocupaciones a un lado y solo pensar en lo que estás contemplando en ese momento, de como puede llegar a ser un paisaje tan bonito, incluso mirar a tu alrededor y no conseguir ver nada malo, que en realidad puede parecer que no, pero viajar no solo sirve para irse de vacaciones un verano, sino que muchísimas personas que viajar lo consideran por decirlo así una pasión, ya que les da vida y pueden olvidarse de todo durante unas semanas y centrarse solo en vivir la esperanza, y no mirar las preocupaciones o el estrés diario. [PB7, alumna 2].

Se enfrentaron dos bandos, el bando sublevado o nacional que estaba apoyado por la Iglesia católica, los militares... que tenían más recursos ya que eran de zona de campo y menos de zonas industrializadas. Dirigido por el Generalísimo Franco. y el otro bando era el bando republicano, más conocido como “los Rojos”. Era gente con valores democráticos y estaban en zonas mineras e industrializadas, mayoritariamente obreros. [C8, alumna 1].

Para esto se crearon campos de concentración en los que los judíos eran encerrados en situaciones horribles. Hacían trabajos a la fuerza, experimentaban con ellos, apenas los alimentaban, a los ancianos y niños los asesinaban, ya que, no les servían de nada, y normalmente se hacía en “duchas” de gas. [C6, alumna 2].

Las tendencias de esta generación fueron el Neopopularismo, métrica y un estilo popular, Marinero en tierra de Alberti, Romancero gitano de Lorca; Vanguardismo, bajo influencia del creacionismo y surrealismo, del creacionismo Manual de espumas de Gerardo Diego y del Surrealismo Poeta en New York de Lorca; poesía pura se inicia cuando Jorge Guillén publica cántico. [C12, alumna 5].

5.2. Bloque 2: Errores por ausencia de signos de puntuación

En este segundo bloque de análisis de los errores de puntuación, exponemos los que se cometieron por ausencia de signos, que se distribuyen de la siguiente forma:

Distribución de las ausencias de puntuación	N.º de ausencias
1. Ausencia de coma	1556
2. Ausencia de punto y coma	49
3. Ausencia de dos puntos	14
4. Ausencia de punto y seguido	49
5. Ausencia de punto y aparte	37
6. Ausencia de punto final	21
7. Otras ausencias de puntuación	16

5.2.1. Ausencia de coma

Contabilizamos un total de 1556 ausencias de coma, que se distribuyen en seis grandes grupos:

- Ausencia de coma para delimitar incisos.
- Ausencia de coma en estructuras subordinadas.
- Ausencia de coma en estructuras coordinadas.
- Ausencia de coma para delimitar determinados grupos sintácticos de la oración.
- Ausencia de coma para delimitar conectores discursivos.
- Ausencia de coma para marcar elisiones verbales.

5.2.1.1. Ausencia de coma para delimitar incisos

Los olvidos de comas para delimitar los incisos suponen el error de mayor frecuencia con respecto a las ausencias de coma. Dichas ausencias se subdividen en tres tipos: ausencia de la primera coma que delimita un inciso, ausencia de la segunda, y ausencia conjunta de las dos que deben enmarcarlo.

5.2.1.1.1. Ausencia de la primera coma que delimita una estructura explicativa

Por lo general, los estudiantes no saben delimitar los incisos de manera correcta en la escritura. Las ausencias de la primera coma que debe delimitarlos son las más frecuentes. Así, en los siguientes ejemplos solo aparece la segunda coma que debe enmarcar dichas estructuras explicativas, pues es ahí donde el alumno ha realizado mentalmente una pausa o una inflexión tonal a la hora de redactar el texto:

Uno de sus cuadro[]titulado “La Duquesa de Alba”, fue muy conocido. [PB14, alumna 6].

Otras muchas sobrevivieron y[]al vivir algo tan fuerte, sufrieron cambios completos en su vida. [C6, alumna 1].

España[]cuando la Segunda Guerra Mundial había estallado, era un país apartado de todos porque Franco cuando estuvo de jefe en España pues eramos como muy apartados de todos. [C7, alumno 2].

La omisión de la primera coma del inciso suele ser frecuente cuando este se inserta en un sintagma ya delimitado por coma. Es por ello que la ausencia de la primera coma que delimitaría la aclaración insertada da lugar a la creación de un falso inciso que se corrige, o bien colocando las dos comas que delimitan la aclaración, o bien no colocando ninguna de ellas:

No lo hizo todo de golpe, ya que[]si lo hacía, podría estallar una revolución. [PR3, alumna 7].

Otro de los problemas de Internet es la piratería, que[]a simple vista, más que un problema parece una ventaja. [PB24, alumno 1].

La historia y sus personajes se merecen el mayor respeto posible, porque[]al fin y al cabo, son el origen de nuestra existencia y debemos agradecerse a todos y cada uno de ellos. [PB7, alumno 7].

Hay que tener en cuenta que los incisos no siempre aparecen incrustados en posición medial de oración. Son muy frecuentes las veces en que las aclaraciones aparecen en

posición final, pero no por ello deben dejar de puntuarse mediante la coma de apertura del inciso:

La sede financiera central en los años 20 era New York[]concretamente Wall Street. [PB13, alumna 5].

La película nos presenta a un joven llamado Goyo[]procedente de Canarias. [C4, alumno 7].

Habían dos bandos, en un lado estaba la triple Entente[]formada por: Francia, Gran Bretaña y Rusia y en el otro lado la triple Alianza[]formada por: Alemania, Italia y Austria-Hungría. [PB25, alumno 5].

La ausencia de la primera coma para delimitar incisos se registró en las diversas estructuras explicativas que pueden conformar un inciso⁷⁸, como las aposiciones,

Realmente salió al estrellato cuando escribió el guión de “Pulseras rojas”[]la serie de televisión catalana que trataba de la vida de los enfermos en el hospital. [PB17, alumna 5].

En este momento el rey es Alfonso XII[]un rey totalmente liberal, en su gobierno hubo alternancia entre moderados y progresistas. [C2, alumno 1].

A su vez Hitler quería volver a lanzar la economía del país, el problema era que la mayoría de tiendas y bienes comerciales residían en judíos, por lo que Hitler decidió realizar la noche de los cristales rotos[]una noche donde las tiendas judías eran saqueadas y quemadas. [PR3, alumno 4].

las oraciones de relativo,

Durante este conflicto[]que es declarado una guerra, se forman dos grupos: la triple alianza, compuesta por Gran Bretaña, Francia y Rusia; y la triple alianza, compuesta por Alemania, Austria e Italia. [C14, alumna 5].

⁷⁸ En el apartado 10.3. Anexo 3 se adjunta un esquema con todos los tipos de estructuras que conforman incisos, de acuerdo con lo explicado en la *Ortografía* de la RAE (2010b: 306-313).

u otras estructuras parentéticas explicativas del tipo *Las meninas, de Velázquez*, como así se ejemplifica en la *Ortografía* (RAE, 2010b: 308):

Y por último, hemos estudiado Don Juan Tenorio[]*de José Zorrilla.* [PB2, alumno 6].

Esta última tendencia se vio muy reflejada en Cántico[]*de Jorge Guillén.* [C12, alumna 7].

Algunas de las obras del teatro romántico son: Don Álvaro o la fuerza del sino[]*del Duque de Rivas*[]*y don Juan Tenorio.* [PB2, Alumna 5].

Mención especial requieren los incisos explicativos encabezados por el adverbio *como*, tipología que no aparece recogida como tal en la *Ortografía* de la RAE⁷⁹. La Academia explica y detalla mediante ejemplos qué clase de estructuras pueden conformar un inciso, pero echamos en falta la referencia a estas estructuras introducidas por *como*, bastante habituales en los textos⁸⁰. En dichas construcciones suele insertarse, además, el conector discursivo *por ejemplo*, que en posición medial de oración requiere de dos comas si se opta por delimitarlo. Sin embargo, rara vez lo hallamos bien puntuado; los alumnos insertan alguna de las dos comas que lo delimitarían, pero nunca las dos:

Se podrian decir muchos más factores como por ejemplo, los hijos que no hacen caso a sus padres porque estan separados. [PB22, alumno 4].

Como mostramos en el ejemplo, por lo general la coma que normalmente colocan los alumnos es la segunda, pues es el punto en el que en la cadena hablada suele hacerse una ligera pausa para presentar los elementos ejemplificadores.

Con respecto a cuándo se deben delimitar estos segmentos ejemplificativos, de manera sintetizada explicamos cómo proceder para puntuarlos. Debemos saber que, si

⁷⁹ Sí se habla de este tipo de construcción en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 3413). En ella se habla del «uso ejemplificativo de *como*», y de ella tomamos el término *ejemplificativo*, empleado en estas páginas.

⁸⁰ Las ausencias de coma para delimitar incisos explicativos introducidos por *como* sumaron un total de cincuenta y seis ausencias.

empleamos una coma antes de este segmento, estaremos construyendo un inciso explicativo. Dichos incisos aparecen cuando el elemento que precede al segmento introducido por *como* es específico y delimitado semánticamente, y el inciso sirve entonces para introducir ejemplificaciones de ese elemento definido ya por sí mismo, antes del inciso. En estos casos, el segmento introducido por *como* puede suprimirse sin que ello afecte al significado del núcleo semántico que se está ejemplificando en la oración.

Por el contrario, si el segmento introducido por *como* es especificativo, es decir, restringe o completa el significado del elemento nuclear —el que aparece antes de *como*—, no se pondrá coma para delimitar el segmento. Así, en estas estructuras tendremos un núcleo nominal seguido de un complemento del nombre o modificador —que no se puede suprimir porque es una complementación intrínseca al núcleo semántico—, constituido por el segmento introducido por el adverbio *como*.

Teniendo en cuenta, pues, esta diferencia, a continuación mostramos ejemplos de las ausencias que se produjeron ante los segmentos ejemplificativos introducidos por *como*:

Además surgieron diferentes modos de ataque y defensa militar[]como el bloqueo marítimo y las trincheras. [PB11, alumna 7].

Hubieron grandes avances en armamento[]como el blindaje, el gas mostaza. [C14, alumna 6].

También ha habido intentos de independencia por parte de los partidos políticos vascos[]como el PNV, Batasuna (ilegalizado) y Bildu. [C1, alumno 1].

5.2.1.1.2. Ausencia de la segunda coma

En los siguientes ejemplos, los estudiantes probablemente olvidan consignar la segunda coma que delimita un inciso porque en la cadena hablada tiene más notoriedad la pausa que se hace al presentar el inciso —y por ello la primera coma es la que saben colocar en estos contextos en concreto—:

Fue un pintor español, nacido en Fuentedetodos, Zaragoza[]el 30 de marzo de 1746; y murió en Burdeos, Francia[]el 16 de abril de 1828. [PB15, alumna 1].

Otro viaje que me encantaría hacer, y que estoy reuniendo para ir[]es Australia.
[PR5, alumna 1].

El mundo o comercio de las drogas es ya tan complejo que, si se legalizara su tráfico y uso[]el gobierno apenas pillaría tajada, ya está formado el sistema y sus potencias. [PB7, alumna 1].

El olvido de cerrar los incisos se acentúa aún más cuando estos incluyen, al final del segmento, otra estructura aclaratoria enmarcada mediante signos de puntuación dobles:

El 23 de octubre de 1917 se produce en San Petersburgo la Revolución Bolchevique, liderada por Lenin (Vladimir Jlich Vlianov)[]la cual dos semanas después, el 11 de noviembre triunfa en toda Rusia, haciéndose Lenin con todo el poder. [PB15, alumna 4].

Stalin, también conocido como “El hombre de acero”[]fallece 1953 por causas naturales. [PB15, alumna 4].

Las ausencias de la segunda coma que enmarca un inciso pueden producirse con cualquier tipo de estructuras, pero ha sido frecuente en las muestras el olvido de coma para cerrar construcciones absolutas,

Llegados a ese punto[]estas tirado en la calle y sin familia empezaras a buscar en la basura cosas para vender y pagar tu droga. [PB9, alumno 3].

Dejando a un lado lo político[]continuamos con los aspectos económicos. [C2, alumno 3].

Una vez terminada la guerra[]la economía queda derecha, hasta que Breton Booch [Bretton Woods] creo el FMI (Fondo Monetario Internacional) y el Banca Mundia [sic]. [C5, alumno 6].

aposiciones,

Este grandísimo pintor murió en Burdeos, una ciudad de Francia[]en el año 1828. [PB15, alumno 7].

Tras la primera República volvió la Dinastía Borbónica a manos del hijo de Isabel, Alfonso XII[]y fue un periodo de liberalismo, aunque con fraudes electorales. [C2, alumna 7].

Tras la muerte de Guillermo I, su hermano, Guillermo II[]subió al trono con una política muy agresiva. [PR3, alumna 5].

e incisos conformados por oraciones de relativo:

Por otro lado, los indígenas, que eran la mayor parte de la población[]eran utilizados como mano de obra barata, explotados e incluso maltratados. [PB3, alumna 7].

EEUU, el cual tenía intereses económicos[]le obligó a retroceder pero las negociaciones fueron nulas. [C9, alumna 1].

La revolución rusa, en la que hubo guerra civil (entre los revolucionarios y los contrarrevolucionarios, con la victoria de los revolucionarios)[]fue una época muy dura, ya que gran parte de la población murió no solo en las guerras, sino también a causa del hambre y del frío. [PR4, alumno 5].

5.2.1.1.3. Ausencia de las dos comas

Hay ocasiones en las que se puede prescindir de las comas y no delimitar determinadas estructuras insertadas en medio de las oraciones, y no por ello se comete un error de puntuación. Sin embargo, muchas otras veces el contexto propio de cada oración hace que sea necesario delimitar con comas las aclaraciones incrustadas en posición medial. En estos casos, constituye un error de puntuación no delimitar los incisos en discursos como los siguientes:

Francia[]después de la derrota[]envio tropas a madrid con el pretexto de invadir portugal pero alfinal invadieron Madrid. [PB16, alumno 4].

El pueblo[]de forma organizada[]hicieron frente al ataque de las tropas napoleónicas y además implantaron una nueva Constitución y reformas para abolir el Antiguo Régimen. [C2, alumna 5].

La otra revolución es decir[]“Revolución de octubre 1917”[]es aquella en la que los sóviets realizan su primer congreso y en la que el Gobierno Provisional sigue establecido. [PR4, alumna 2].

Más aún se deben aislar los incisos cuando estos constituyen precisiones o comentarios del autor, sin vinculación sintáctica con el enunciado que lo precede:

El periodo de entre guerras[]como indica su nombre[]es el periodo de tiempo entre la primera guerra mundial y la segunda guerra mundial. [C3, alumna 7].

Hay muchos “piques”[]por llamarlo así[]en el futbol ya que dicen que el Madrid es el mejor o el Fc Barcelona el peor, los partidos te pueden salir bien o mal, no se trata de ser el mejor, sino saber jugar y divertirse. [C16, alumno 7].

Los tiempos actuales[]comparándolos con los anteriores[]son mucho más liberales y también tienen mucha igualdad que antes no se tenía. [PB23, alumna 5].

La ausencia de las dos comas que deben enmarcar un inciso también se registró en las estructuras que ya hemos visto que son habituales en los textos estudiantiles, como los segmentos ejemplificativos introducidos por *como*,

Respecto a la poesía romántica hay varios escritores importantes[]como José de Espronceda y Rosalía de Castro[]pero el más destacado es Gustavo Adolfo Bécquer. [PB2, alumna 2].

Sus obras se clasifican en: obras en gallego[]como por ejemplo “Cantares gallegos”[]y obras en castellano[]como por ejemplo “En las orillas de Sar”. [PB2, alumna 5].

Pues en esta redacción voy a hablar del internet y de lo que le sucedió a un chico llamado gabriel el gafa, pues en internet hay dos cosas por llamarlo así, esta el internet normal[]como google, youtube, etc[]y luego están las páginas deep web que significa red profunda, pues esa red es la parte mala de internet... [C15, alumno 1].

las aposiciones,

A mediados de los 70 finales de los 80 Freddie paso de ser heterosexual con la que era su novia[]Mary Austin[]a ser homosexual, haciendo cambios en su estilo, tales como su característico bigote o la ropa de cuero. [PB4, alumna 4].

Después llegó un nuevo rey[]Amadeo I de Saboya[]pero este fue criticado por todos y no poseía ningún apoyo, así que, decidió abdicar. [C2, alumno 2].

Lenin[]el líder de los bolcheviques cuyo grupo era radical[]había quedado exiliado años atrás, sin embargo regresa de su exilio e intenta la insurrección de julio no lo consigue, vuelve a exiliarse. [PR4, alumna 2].

y las oraciones de relativo:

La obra trata de Bernarda[]que se acaba de quedar viuda por segunda vez[]con cinco hijas: Angustias, Amelia, Martirio, Magdalena y Adela y su madre loca M^a José. [PB17, alumna 2].

Italia[]que primero formaba parte de la Triple alianza[]cambió de bando uniéndose a la Triple Entente. [C14, alumna 6].

Los espartaquistas[]que eran unos opositores de la democracia[]intentaron difundir el comunismo pero estos fracasaron. [PR3, alumno 3].

5.2.1.2. Ausencia de coma en estructuras subordinadas

De los tres tipos de ausencia de coma en estructuras coordinadas, las ausencias ante dichas proposiciones representan el error con más índice de frecuencia.

5.2.1.2.1. Ante subordinadas

Como ya sabemos, el abanico de proposiciones o construcciones subordinadas que existen en nuestra lengua es amplio. Unas construcciones deben delimitarse obligatoriamente mediante coma, mientras que para otras resulta innecesario e incorrecto de acuerdo con la normativa académica.

De este modo, teniendo en cuenta la normativa establecida por la RAE para la puntuación de las subordinadas, hemos catalogado ausencias de coma ante los siguientes tipos de construcciones: relativas, causales, concesivas, ilativas, condicionales y subordinadas con valor adversativo⁸¹. Los nexos que se usaron en estas construcciones y ante los cuales se olvidó poner coma fueron *ya que*, *porque*, *pues*, *puesto que*, *dado que*, *aunque*, *a no ser que*, *así que*, *de ahí que*, *de (tal) forma que* y *mientras que*.

Las ausencias de coma más frecuentes son las que se producen ante las oraciones de relativo y las subordinadas causales. Asimismo, después de haber cotejado el número de ausencias con respecto a cada nexo subordinante, podemos afirmar que los olvidos de coma ante subordinadas se producen sobre todo ante las causales introducidas por *ya que* (35%) y las relativas encabezadas por *que* (30%).

a) Relativas explicativas con antecedente expreso

Las oraciones relativas explicativas deben delimitarse poniendo una coma entre la relativa y el antecedente, que puede ser nominal u oracional. Así, en cuanto a las relativas con antecedente nominal, el mayor número de ausencias de coma se registra ante el relativo simple *que*:

Una de las voces femeninas más destacadas es Rosalia de Castro[]que era hija de un sacerdote y gracias a su marido pudo entrar en el círculo de la literatura. [PB2, alumna 4].

El encargado fue el general Prim[]que consiguió a Amadeo de Saboya, rey que duró menos de un año, porque el pueblo no lo quería ya que era extranjero y porque no tenía apoyos suficientes. [C2, alumno 1].

Mientras Hitler fué encerrado este fue escribiendo en un libro todo lo que quería para que Alemania fuera perfecta, se llamaba Mein Kampf[]que significaba mi lucha. [PR3, alumno 3].

⁸¹ Este tipo de oración no existe en las clasificaciones tradicionales de las subordinadas. Al tratar, más abajo, las ausencias de coma en este tipo de construcción, explicaremos por qué hubimos de crear dicho apartado.

Aunque en menor número, también se hallaron ausencias de coma significativas ante el nexos relativo preposicional *en el que/cual* y el relativo simple *donde*:

Cuando se unieron comenzó la carrera de armamentos[]en la que los países invierten grandes sumas de dinero para la guerra. [C14, alumna 7].

Goya no llevó una vida muy fácil ya que para demostrar su arte tuvo que viajar a Francia[]donde se produjo una guerra de independencia y eso fue malo pero también bueno para él. [PB14, alumno 5].

Ambos fueron trasladados a Bayona[]donde Napoleon les obligó a renunciar al trono y dárselo a José Bonaparte (Pepe Botella). [PB16, alumno 3].

Las relativas con antecedente oracional introducidas por el nexos relativo complejo *lo que/cual* son empleadas con frecuencia por los estudiantes en sus textos expositivo-argumentativos, pero no siempre aparecen puntuadas:

Francisco de Goya en 1792 se quedaría sordo[]lo que conllevaría a una etapa de su carrera nefasta llamada “Pinturas Negras”. [PB15, alumno 7].

Además, al ser amigos, los padres automáticamente le ofrecen libertad[]lo cual puede llegar a que los niños tomen decisiones incorrectas y a [sic] aquí es donde la amistad, esa relación puede ser útil. [PR6, alumno 4].

La gente de a pie se vio directamente afectada[]por lo cual, el número de bajas ya no eran solo militares, si no también civiles. [C9, alumno 7].

b) Causales

Con respecto a las causales, fueron numerosas las oraciones introducidas por *ya que* ante las que no se introdujo coma, como se ejemplifica en las siguientes muestras:

Hay otros que opinan que el programa es una farsa[]ya que está todo organizado y nada es real. [PB4, alumna 1].

Las enfermedades se propagaban con mucha más rapidez[]ya que la higiene era muy escasa. [C3, alumna 7].

A el pueblo no le agradó esta idea[]ya que sufría mucha pobreza, y más era, la nación no estaba preparada para este acontecimiento. [PR4, alumna 1].

Con respecto al resto de nexos causales, las ausencias de coma fueron menores. Debajo se ofrecen ejemplos de ausencias de coma ante *puesto que*, *dado que* y *pues*:

La otra obra más destacada es la de Don Juan Tenorio, de José Zorrilla, en la que Don Juan era un personaje burlesco, mujeriego etc, que seducía a las mujeres a través del lenguaje, pero sin embargo no se enamoraba[]puesto que la mujer solo servía para la satisfacción sexual. [PB2, alumna 4].

En 1933 Hitler comenzó a ser el canciller alemán (Führer) y desde entonces comenzó a conquistar todo cuánto quería[]dado que, su ejercito era poderoso y le tenían miedo. [C6, alumna 2].

El tema del uso de los animales con fines médica [sic] ha sido siempre un problema polémica [sic] entre las gentes[]pues muchas personas piensan que su uso en medicinas y químicos dañan a los animales lo cual lo denominan como maltrato animal. [C16, alumna 3].

También debieron delimitarse las siguientes oraciones introducidas por el nexo *porque*, pues en este caso son causales externas al predicado:

Una de las consecuencias es la dependencia y el enganche[]porque al engancharte tu felicidad depende de las drogas. [PB9, alumno 2].

Aunque las drogas son ilegales hay personas que las consumen. Ese es el principio de una gran adicción[]porque las drogas son muy adictivas para el cuerpo, tanto mental como físicamente y Además consumir drogas tiene muy malas consecuencias. [PB9, alumno 3].

c) Subordinadas con valor adversativo⁸²

En el corpus de redacciones aparecieron tres oraciones en las que no se colocó una coma ante la locución conjuntiva⁸³ *mientras que*⁸⁴:

Me encuentro rodeada de ineptos a los que le gusta salir de fiesta y emborracharse, tener relaciones sexuales, drogarse y demás[]mientras que a mí me encanta leer, escuchar música, cantar, tocar el piano, salir por ahí con mis amigas a disfrutar de su compañía o ver una película. [PB4, alumna 2].

La película refleja la lucha entre Cuba y España, ésta última quería a una Cuba española[]mientras que Cuba quería ser libre, independiente. [C4, alumna 1].

La triple Alianza buscaba una guerra rápida[]mientras que la triple Entente era de desgaste, ya que contaban con el apoyo de EE.UU que le proporcionaba suministros. [C14, alumno 4].

Debe saberse que en el capítulo de la *Ortografía* relativo a los signos de puntuación no se mencionan las oraciones introducidas por *mientras que*. Dejaremos para otro momento el desarrollo de la investigación realizada con respecto a la clasificación de este nexo. Por ahora adelantaremos que introduce construcciones subordinadas que deben delimitarse mediante coma.

d) Otras estructuras subordinadas

Sin entrar en detalle en la normativa que rige la puntuación de las condicionales, concesivas e ilativas (RAE, 2010b: 336-340), exponemos a continuación ejemplos de ausencias de coma ante construcciones introducidas por nexos como *aunque* o *así que*:

⁸² Irremediablemente hubimos de denominar este apartado como *subordinadas con valor adversativo*, por no hallar en ningún trabajo experto un título mejor.

⁸³ Así aparece denominada en el diccionario académico. En la *Nueva gramática de la lengua española* también se la considera locución adversativa cuando introduce una oración con significado adversativo, que es el contexto tratado aquí.

⁸⁴ Nos referimos siempre a los usos adversativos de *mientras que*.

Rusia, con el objetivo de ayudar a su aliada, ataca a Alemania por la retaguardia sin éxito[]aunque desgasta enormemente el poderío militar alemán. [C14, alumno 5].

El maltrato entre jóvenes en diferentes centros se dan habitualmente en las aulas y los patios[]aunque también he escuchado mucho que el acoso se suele dar tanto en vestuarios como baños del centro, ya que ahí los profesores no suelen entrar. [PB8, alumno 1].

Al fútbol se puede jugar lloviendo, con sol o con nieve[]a no ser que el campo este muy mojado o tenga algo tan grave como para no poder jugar. [PB21, alumno 2].

Nosotros no podíamos negarnos[]asi que tuvimos que aceptar la mision. [PR2, alumno 4].

Después de un tiempo Hittler no quiere que nadie sepa que en su momento se llevaba con Lenin[]de hay que en algunas images en las que salian juntos borrar el rostro de Lenin. [PB13, alumna 7].

Por lo que una sociedad (hablando en general) no es solo importante el respeto y la educación si no que también tiene que ver otros factores[]de tal forma que el pueblo se mantenga bien sano, alegre, orgulloso y firme de lo que hay. [C16, alumna 2].

5.2.1.2.2. Tras subordinadas antepuestas al verbo principal

Las proposiciones subordinadas antepuestas al verbo principal suelen aparecer en posición inicial de oración y, por lo general, si no constituyen segmentos breves, deben delimitarse mediante coma. Los errores por ausencia de coma tras subordinadas antepuestas al verbo principal se produjeron con los siguientes tipos de construcciones: relativas sin antecedente expreso, condicionales, causales, concesivas y finales.

La mayoría de las ausencias de coma tras subordinadas antepuestas al verbo principal se produjeron con las relativas sin antecedente expreso introducidas por *cuando* y con las condicionales encabezadas por *si*.

a) Relativas sin antecedente expreso

Tras la consulta de la normativa académica, catalogamos como error aquellas ausencias de coma tras relativas antepuestas al verbo principal que tuvieran cierta extensión (más o menos a partir de cuatro palabras):

Cuando Hitler se vió preparado militarmente después de implantar el ejército[] empezó esta guerra. [PB10, alumna 6].

Cuando terminaban con los cuerpos[] estos eran incinerados en grandes hornos o enterrados en fosas comunes. [C3, alumno 5].

b) Causales

De acuerdo con la norma, las causales antepuestas al verbo principal son irremediamente causales explicativas y, al tratarse de causales externas al predicado principal, deben delimitarse mediante comas. Así, hay error por ausencia de coma tras las siguientes causales introducidas por el nexos *como*:

Como su hermano no podía con esa situación[] Napoleón mandó a su ejército a España, pero perdieron la batalla ya que tuvo que llevarse sus tropas a Rusia. [C11, alumna 5].

Como su hija era menor de edad[] hubo que hacer una regencia y pasar el reinado a su madre María Cristina. [C11, alumna 5].

c) Otras estructuras subordinadas

Con respecto a las prótasis concesivas y condicionales que aparecen antepuestas al verbo principal, la Academia explica que «lo normal es separarlas mediante coma del resto del enunciado» (RAE, 2010b: 336). Por lo tanto, estarían mal puntuadas oraciones como las siguientes:

Aunque las drogas son ilegales[] hay personas que las consumen. [PB9, alumno 3].

A pesar de que la guerra duró de 1936 al 39[]hubo un gran número de muertos que conyevó [sic] a una persecución posterior de los republicanos. [C7, alumno 4].

Si yo pudiera solucionar ese problema[]lo que haría es hablar con el acosador y dejarle las ideas claras de que lo que está haciendo no está bien hecho y que todo se puede solucionar. [PB8, alumno 1].

En cuanto a las oraciones finales antepuestas al verbo principal, la RAE indica que

[...] pueden aparecer también en posición inicial. En ese caso, se recomienda la escritura de coma detrás de la construcción final, salvo que la secuencia sea breve:
Para conseguir un buen sitio en primera fila, te recomiendo que llegues con una hora de antelación; Para dormir no te traje a este sitio.

Así, debió ponerse una coma tras la siguiente final antepuesta:

Para finalizar la operación[]la policía francesa entró en una imprenta donde se escondían los hermanos Kouchi y los dos murieron en el acto, con este acababa dos días de miedo en los ciudadanos franceses. [PB6, alumno 3].

5.2.1.2.3. En estructuras bimembres introducidas por nexos correlativos

En este apartado tratamos las ausencias de coma entre los segmentos de aquellas estructuras bimembres que, estudiadas dentro de la subordinación, requieren de coma para delimitar sus dos partes. Se trata, concretamente, de las comparativas proporcionales:

Reciben el nombre de comparativas proporcionales o correlativas las construcciones que expresan el incremento o la disminución de dos magnitudes paralelas. Se trata de construcciones bimembres introducidas por las correlaciones *cuanto más/menos..., más/menos...; cuanto más/menos..., tanto más/menos...; mientras más/menos..., más/menos...*

Como en las construcciones condicionales y concesivas [...], también el primer miembro de las comparativas proporcionales —el introducido por *cuanto* o

mientras— se denomina *prótasis*, y el segundo, *apódosis*. Al igual que en aquellas, también en estas construcciones la *prótasis* antepuesta debe separarse mediante coma de la *apódosis* (RAE, 2010b: 340).

Un ejemplo de este tipo de construcciones es el que mostramos debajo, en el que, por esta vez, sí se corresponde la pausa que se realiza en la lectura oral con la escritura de coma en el texto escrito:

Cuantas más cartas mandaba, más encendía las brasas de su fiebre

En el corpus de muestras del estudio apareció la siguiente comparativa proporcional, a la que le falta una coma que delimite las dos partes de la construcción:

Debido a la idea de prestigio que se tenía en la época, se relacionan dos factores importantes, cuantas más colonias y más territorios tengas bajo tu poder[]más poderoso eres. [PB3, alumna 4].

5.2.1.3. Ausencia de coma en estructuras coordinadas

Las ausencias de coma en estructuras coordinadas se concentran casi por completo en las ausencias de coma ante conjunciones coordinantes, como veremos en el tercero de los apartados expuestos a continuación.

5.2.1.3.1. En enumeraciones

Desde la enseñanza primaria los alumnos aprenden que se escribe coma para separar los miembros yuxtapuestos de las construcciones copulativas y disyuntivas. Sin embargo, hallamos casos en que los estudiantes olvidaron poner coma para separar los elementos de una enumeración:

Por ejemplo el Real Madrid, uno de los mejores clubes del mundo entero, un equipo sólo compuesto por las mejores estrellas futbolísticas del mundo como: Cristiano Ronaldo, Karim Benzema[]Gareth Bale etc. [PB4, alumno 6].

España se dividió en dos bandos: el bando sublevado, que estaba compuesto por la Iglesia[]los monarcas y el campo (derechas), y los republicanos (izquierdas) formado por los militares, obreros y mineros. [C8, alumno 6].

Esto sucedió gracias al sistema impulsado por Bismark que establecía alianzas entre Alemania[]Austria y Rusia (La Triple Alianza). [PR3, alumna 6].

5.2.1.3.2. Ante la abreviatura *etc.*

Siguiendo con el error ilustrado anteriormente, la ausencia de coma ante la abreviatura *etc.* se suma a los olvidos de coma para delimitar los miembros de una enumeración. En el caso de la ausencia de coma ante *etc.*, quizás se olvida que esta abreviatura funciona como un elemento léxico más:

La otra obra más destacada es la de Don Juan Tenorio, de José Zorrilla, en la que Don Juan era un personaje burletero, mujeriego[]etc, que seducía a las mujeres a través del lenguaje, pero sin embargo no se enamoraba puesto que la mujer solo servía para la satisfacción sexual. [PB2, alumna 4].

Se llevó a todo el mundo muchas personas se alejaron de sus familias, miles de soldados murieron por las bombas, los disparos, armas[]etc. [C6, alumna 1].

Antiguamente la mujer no tenía ni siquiera derecho al voto, eran las únicas que hacían las labores de la casa, muchas no recibían estudios[]etc... [PR5, alumna 2].

5.2.1.3.3. Ante conjunciones coordinantes

La gran mayoría de las ausencias de coma ante las conjunciones coordinantes se producen con las que son más frecuentes: la conjunción copulativa y⁸⁵, y la adversativa *pero*.

a) Ante conjunciones copulativas

Por lo general, los libros escolares de Lengua Castellana y Literatura siempre han recogido en el apartado ortográfico correspondiente que no se debe poner coma ante

⁸⁵ Y *e*, cuando el contexto lo requiera.

la conjunción copulativa *y*. Esta simplificación ha ocasionado que incluso los alumnos que llegan a la Universidad no comprendan que existen ocasiones en las que se debe poner coma antes de *y*⁸⁶. De hecho, son más los contextos de uso en que es necesaria su existencia. Solo cuando se trata de enumeraciones simples se prohíbe el uso de coma ante la conjunción coordinante:

[...] el uso de coma es incompatible con las conjunciones *y, e, ni, o, u* cuando este signo se utiliza para separar elementos de una misma serie o miembros sintácticamente equivalentes dentro de un mismo enunciado (RAE, 2010b: 323-324).

En la ortografía académica se contemplan hasta ocho contextos distintos de uso en los que se escribe coma antes de las conjunciones copulativas y disyuntivas simples. No se indica que se trate de los únicos contextos admisibles; los varios usos explicados se presentan reconociendo que «hay casos en que el uso de coma ante una de estas conjunciones es admisible e, incluso, necesario» (RAE, 2010b: 324). Ciertamente, en las muestras del corpus son numerosos los casos hallados en los que debió haberse puesto coma antes de *y*, pero no todos ellos se corresponden exactamente con los usos descritos por la RAE, que exponemos a continuación (v. RAE, 2010b: 324-326):

- En una relación compuesta de elementos complejos que se separan unos de otros por punto y coma, delante de la conjunción que introduce el último de ellos se escribe coma (o también un punto y coma):

En el armario colocó la vajilla; en el cajón, los cubiertos; en los estantes, los vasos, y los alimentos, en la despensa.

El siguiente texto también presenta una enumeración de elementos complejos, por lo que se requiere de una coma ante el último miembro de la relación:

Al final, nos damos cuenta de que realmente el fútbol es más un negocio que un deporte; que los jugadores ganan más dinero que un médico[]y que no le damos

⁸⁶ Hecho que pudimos comprobar durante nuestra docencia impartiendo clases de puntuación en la Facultad de Filología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

la oportunidad a otros muchos deportes que seguramente son más interesantes y tienen más que contarnos. [C16, alumna 4].

Aunque para este primer uso descrito por la RAE se indica que aparecen signos de punto y coma que delimitan los elementos complejos de la enumeración, también existen estructuras complejas que no llevan signos de punto y coma en su interior, pero que igualmente requieren de una coma para introducir el último de sus miembros:

Durante este periodo se llevaron a cabo reformas tales como: la concesión de un estatuto de autonomía a Cataluña, la reforma agraria, el establecimiento de una escuela pública, obligatoria y gratuita[]y la aprobación de las medidas laborales (jornada laboral reducida a 40 horas semanales y salarios mayores). [PR1, alumno 1].

Las principales causas fueron la rivalidad entre las potencias coloniales, la lucha por las regiones de la Alsacia y la Lorena[]y el conflicto de los Balcanes, donde se centraba el interés de muchas potencias. [PB12, alumna 4].

Fue una época muy dura para España, ya que, los territorios que poseía: Filipinas, Cuba y Puerto Rico, desaparecieron de su poder; Cuba y Puerto Rico porque fueron conquistadas por otros países[]y Filipinas porque se independizó. [C4, alumna 2].

- Se escribe coma delante de estas conjunciones cuando la secuencia que encabezan enlaza con todo el predicado anterior, y no con el último de sus miembros coordinados:

Pagó el traje, el bolso y los zapatos, y salió de la tienda.

Teniendo en cuenta esta explicación y el ejemplo aportado, creemos que las siguientes muestras también contienen el mismo contexto de uso, por lo que debe ponerse coma ante la *y* que aparece tras los corchetes que hemos introducido:

En ese punto se habrá quedado sin vivienda, sin amigos[]y su familia, probablemente no confíe en él. [PB9, alumno 4].

El creador de cada obra, va siempre más allá de lo que todo el mundo ve[]y enfoca cada cosa, desde un punto de vista diferente, el suyo. Consiguiendo así, demostrar ser único y especial. [PB15, alumna 3].

Cuando me desperté vi que todos estaban muertos y yo no podía andar así que saque un papel y un boli[]y me dispuse a escribir esta carta. [PR2, alumno 4].

- Cuando se enlazan miembros gramaticalmente equivalentes dentro de un mismo enunciado, si el último de ellos es semánticamente heterogéneo con respecto a los anteriores (es decir, no introduce un elemento perteneciente a la misma serie o enumeración), por indicar normalmente una conclusión o una consecuencia, se escribe coma delante de la conjunción:

Pintaron las paredes de la habitación, cambiaron la disposición de los muebles, pusieron alfombras nuevas, y quedaron encantados con el resultado.

Así, en los siguientes textos debe consignarse una coma ante las secuencias introducidas por las segundas íes griegas de cada texto, pues introducen una especie de conclusión o consecuencia, tal y como indica la RAE:

Mi experiencia en Krabi me marcó la vida, no quiero hablar mucho sobre ese sitio porque quiero que todo el mundo experimente cosas como surfear olas interminables, montar en elefante y bucear en ciudades submarinas naturales[]y vuelva cambiado; tal y como me pasó a mi. [PR5, alumno 6].

Goya se arriesgaba en plena guerra a salir a la calle y pintar lo que veía[]y así hizo obras muy importantes en su carrera y que a día de hoy lo siguen siendo. [PB14, alumno 5].

Y una vez en el poder, puso en marcha sus verdaderas intenciones: comenzó con los guetos y con los campos de exterminio[]y se elevó como único líder de la nación. [C3, alumno 2].

- Es frecuente, aunque no obligatorio, que entre oraciones coordinadas se ponga coma delante de la conjunción cuando la primera tiene cierta extensión y, especialmente, cuando tienen sujetos distintos:

La mujer salía de la casa a la misma hora todas las mañanas, y el agente seguía sus pasos sin levantar sospechas.

Para este nuevo uso creemos que la siguiente muestra textual puede servir de ejemplo:

Más tarde tu familia intentará hacer lo que sea por ti pero tu no podrás soportarlo y harás lo que sea por tu próxima dosis[]y tu familia y tus amigos no tardarán en rendirse. [PB9, alumna 6].

- Cuando la conjunción y tiene valor adversativo (equivalente a *pero*), puede ir precedida de coma:

Le aconsejé que no comprara esa casa, y no me hizo caso.

Faltaría una coma, pues, en los siguientes contextos marcados:

Hasta que un día, el 24 de octubre de 1929, llamado y conocido actualmente como jueves negro, la Bolsa de NY cayó en picado, pues de repente el valor de las acciones cayó increíblemente, todos comenzaron a vender sus acciones[]y nadie quería comprarlas. [PB1, alumno 1].

Al final lo invadieron y fueron a Gran Bretaña que les costo por que tenían defensa aérea e intentaron invadir por mar[]y no lo consiguieron, ya que estaban muy bien preparados. [PB13, alumna 6].

Decidió expulsarlos y matarlos, creo los campos de concentración donde agrupaba a los judíos en una ducha, diciendoles que les iban a duchar[]y lo que echaban eran gas para matar a los judíos. [PB10, alumno 4].

- Debe escribirse coma delante o detrás de cualquiera de estas construcciones si inmediatamente antes o después hay un inciso o cualquier otro elemento que deba ir aislado por comas del resto del enunciado:

Mi abuelo, que era un gran aficionado a la poesía, y el maestro del pueblo fundaron una revista literaria.

- Se escribe coma ante estas conjunciones cuando la secuencia que introducen se presenta, más que como una coordinación, como un inciso que aporta especificaciones o comentarios a lo que se acaba de afirmar:

Se encontró abrazado, y sin toalla, a Paulette.

Atendiendo a la explicación dada, y no tanto el ejemplo, creemos que la introducción de coma ante y en los siguientes textos se corresponde con el uso explicado en este séptimo punto de la *Ortografía*:

Por ejemplo, aquí en Canarias ya casi no tenemos o sabemos nada de los aborígenes ni de su idioma[]y odio eso porque ellos son nuestros antepasados y no sabemos casi nada. [PB25, alumna 3].

En mi opinión las consecuencias de la droga son, en todos los casos, malas. La persona que comienza a consumir droga por la sensación que ésta le produce, sin darse cuenta se está convirtiendo en un adicto[]y esa es la consecuencia principal de las que dependen las demás. [PB9, alumno 4].

Por desgracia todo tiene sus ventajas y desventajas[]y el internet tiene bastantes. [C15, alumna 7].

- Cuando se repite la conjunción ante cada uno de los miembros coordinados —uso expresivo llamado polisíndeton—, es frecuente la escritura de coma entre todos ellos, lo que les confiere aún mayor relieve⁸⁷:

⁸⁷ No obstante, la RAE indica que en estas estructuras con polisíndeton también se puede —y por lo tanto es correcto— prescindir de las comas: *Aquí está sucediendo algo que parece predispuesto para*

*Ni telefoneaba, ni en su casa cogían el teléfono, ni estaba en ningún sitio conocido*⁸⁸.

A pesar de haber logrado catalogar en los puntos arriba expuestos muchas de las ausencias de coma ante y halladas en las muestras, analizamos otras tantas que parecen no corresponderse con los usos descritos por la RAE para la colocación de coma ante y. Sin embargo, como puede comprobarse en los siguientes ejemplos, es indiscutible la obligatoriedad de poner una coma ante la y marcada en las secuencias que mostramos debajo:

El Real Madrid posee una gran calidad en casi cualquier posición, tiene un buen ataque, un buen centro del campo[]y la defensa, a veces, puede ser el punto débil de este equipo. [PR7, alumno 7].

Los que formaron la Triple Alianza fueron: Alemania, Italia y Austria[]y los que formaron la Triple Entente eran: Reino Unido, Rusia y Francia. [C14, alumna 7].

Por ello, gracias al pacto de Ostende se va a Francia[]y España queda a cargo de Amadeo I, buscado por Prim (uno de los generales). [C2, alumna 6].

Hallamos también otras estructuras diferentes en las que de nuevo podemos afirmar con absoluta certeza que debe colocarse coma ante la y marcada, pero dichos contextos vuelven a no corresponderse exactamente con ninguno de los casos contemplados en la actual ortografía académica:

Pasan los días y parece ser que los hombres que hacia tres días habían matado a 12 personas entran a un almacén que toman como refugio donde asesinan a 4

que yo ni respire ni digiera ni vea ni oiga ni hable (Fuentes Cristóbal [Méx. 1987]) (RAE, 2010b: 325-326).

⁸⁸ Deben distinguirse estas construcciones polisindéticas con *ni*, en las que se combinan más de dos miembros, de las estructuras en las que aparece la conjunción discontinua *ni... ni...*, en las que los miembros coordinados —que son siempre dos— no se separan por coma: *No te digo ni sí ni no* (RAE, 2010b: 326).

personas pero una consigue escapar y esconderse[]y llamar al servicio de emergencias e informar de lo sucedido. [PB6, alumno 4].

Es un deporte bonito y me gusta[]y se juega en lugar en el cual me gustaria vivir. [PB21, alumno 1].

Mujeres y hombres[]y viceversa es un programa de televisión que se emite en Telecinco de lunes a viernes. [PB4, alumna 1].

En algunos otros contextos sí podemos justificar la obligatoriedad de poner coma ante y, como sucede en los enunciados de debajo, pues las acciones verbales de los segmentos oracionales unidos por la conjunción no se producen al mismo tiempo; las narradas en segundo lugar se expresan casi como una consecuencia de lo expuesto en la oración previa a la conjunción y:

Japón tras este golpe se rindió[]y la Segunda Guerra Mundial había acabado. [PB10, alumno 1].

Esta segunda guerra mundial se finalizo [sic] porque poco a poco todos los ejércitos alemanes iban siendo derrotados[]y bajo esta presión el Kanciller del III Reich, Hitler, se suicidó el 30 de Abril de 1949. [PB10, alumna 6].

En 1918 se firma un armisticio ya que Alemania dice que está “agotada”[]y en 1919 se firma la Paz de París con los siguientes tratados: Versalles para Alemania, Saint Germain para Austria, Trianon para Hungría, Sèvres para Turquía y Neuilly para Bulgaria. [PB25, alumna 4].

Como se ha visto, solo cuando nos vemos obligados a corregir la puntuación de los textos nos percatamos de la diversidad y la complejidad de oraciones creadas en las que una y una segmentos discursivos entre los que no siempre queda tan claro si debe ponerse o no coma antes de la citada conjunción. Por ello, ante lo complicado de estos contextos, hemos de reconocer que las ausencias de coma ante la conjunción y no pueden ser consideraras errores de gravedad en las escrituras estudiantiles —aunque sí pueden ser sancionables determinadas ausencias que entorpecen claramente la interpretación del texto—. Lo que sí debe procurarse con respecto a este error es

erradicar el tópico de «no se pone coma antes de y», que año tras año se inculca a los alumnos.

b) Ante conjunciones disyuntivas

Los contextos de uso en los que se debe poner coma ante la conjunción disyuntiva *o*⁸⁹ son los mismos que explica la RAE para la conjunción copulativa *y*, que se citaron más arriba. Debe, pues, emplearse coma ante *o* en casos como:

No sé si ir de vacaciones a Francia o Italia, o quedarme en casa.

¿Vienes conmigo antes de que pierda la paciencia, o te quedas aquí para siempre?

Teniendo en cuenta estos ejemplos, se entiende que en las siguientes oraciones estudiantiles también debió emplearse una coma:

Es el resultado de diversos conflictos, como las rivalidades territoriales entre Francia y Alemania por los territorios de Alsacia y Lorena[]o entre Rusia y Austria-Hungría por el dominio de la zona de los Balcanes. [PB11, alumna 6].

Austria envió un ultimatum a Rusia para que le dejara investigar el asesinato[]o le declaraba la guerra. [C14, alumna 7].

Por otro parte, dejando a un lado la conjunción disyuntiva simple *o*, se hallaron las siguientes ausencias de coma ante la conjunción disyuntiva discontinua *ya sea*:

El hecho de tener un proyector y un ordenador en una clase es lo normal hoy día, pero a la vez gracias a las consolas los alumnos se distraen más al estudiar[]ya sea con las consola o con un Smartphone o un PC. [PB24, alumno 2].

El problema de la tecnología recide en la forma de usarla[]ya sea alguien normal en su casa bajando contenido ilegal de la red, una empresa acosando con su publicidad y apropiándose de tus datos o un chico de 15 años acosando a sus

⁸⁹ Y *u*, cuando el contexto lo requiera.

compañeros de clase, no fueron obligados a esto, ellos mismos decidieron hacerlo. [PB24, alumno 3].

c) Ante conjunciones adversativas

Para el caso de las conjunciones adversativas, no existen apenas excepciones: «Se escribe coma ante las oraciones coordinadas introducidas por las conjunciones *pero, mas, aunque, sino (que)*» (RAE 2010b: 326). A continuación, mostramos algunos ejemplos para ilustrar las ausencias de coma halladas ante los nexos adversativos:

Tras Isabel II llegó al trono Amadeo de Saboya[]pero al no ser querido ni apoyado abdicó. [C2, alumna 5].

El paro aumento considerablemente y muchos campesinos emigraron a la ciudad[]aunque sin éxito. [PB1, alumna 3].

Habían bombas atómicas y esto provocaba daños en las personas que alfinal [sic] no solo la guerra les mataba[]si no todo lo que llevaba en sí. [C6, alumna 1].

En la muestra del corpus hallamos un caso que catalogamos como «Otras estructuras con sentido adversativo»:

Para mi que se legalize la Maria en España estaría bien, para los remedios naturales y otra gente la utilizara porque le gusta y no veo nada de malo, es él, él que fuma[]no yo. [PB19, alumna 7].

Tomando y corrigiendo solo el segmento que nos interesa, la oración que analizamos es la siguiente: *Es él el que fuma no yo.* Por alguna razón, nuestra conciencia lingüística nos llevó a querer poner coma antes del segmento *no yo*. Así, antes de acudir a la *Ortografía* de la RAE, dedujimos, sin duda, el carácter adversativo de la oración, aun sin existir en ella ninguna de las conjunciones adversativas. Por suerte, en esta ocasión, la Academia sí contempla este contexto en su *Ortografía* y explica que

Se emplea igualmente coma en estructuras que no presentan una de las conjunciones adversativas, pero que poseen el sentido contrastivo de las

construcciones con *sino*. Se trata de enunciados cuyo segundo segmento contiene una negación, como *Lo hizo porque era su deber, no porque le gustara; Fue una decisión, no una casualidad* (RAE, 2010b: 326).

5.2.1.4. Ausencia de coma para delimitar determinados grupos sintácticos de la oración

Si bien es cierto que como regla general la puntuación no debe romper la dependencia que se establece entre los grupos sintácticos más fuertemente vinculados sintácticamente y semánticamente, en ocasiones deben aislarse determinados sintagmas, como explicaremos a continuación.

5.2.1.4.1. Para delimitar sujetos que finalizan con *etcétera*

Cuando en un enunciado aparezca una enumeración que finaliza con *etcétera*, esta debe delimitarse mediante coma, aunque constituya un sujeto o forme parte de él (RAE, 2010b: 321). Esta norma constituye una de las tres excepciones a la regla que impide escribir coma entre el sujeto y el predicado (v. RAE, 2010b: 314).

La obligatoriedad de poner coma tras enumeraciones que finalizan con *etcétera* constituye otra de las normas desconocidas por los alumnos. En nuestro corpus de estudio hallamos dos casos:

La creación de redes sociales como Twitter, Instagram, Ask, etc []permite una fácil comunicación entre los habitantes de un país, pero a través de estos también se produce entre adolescentes de entre 13 y 16 años lo conocido como el “Ciberbullying” donde se producen gran cantidad de insultos, ya sean racistas, maxistas, etc, como amenazas y otros acosos. [PB24, alumno 2].

Los jóvenes problemáticos, metidos en drogas, etc.[]suelen ser los que menos respetan. [PR6, alumna 7].

5.2.1.4.2. Para delimitar complementos circunstanciales

Dentro del sintagma predicado verbal, no puede separarse con coma ninguna de las funciones sintácticas de la oración, excepto el complemento circunstancial⁹⁰. En ocasiones, la delimitación del complemento circunstancial es opcional, pero en otras muchas se hace obligatoria. Para no alargar demasiado el presente análisis, postergamos para otro trabajo la exposición de las disquisiciones de nuestra investigación sobre cuándo es obligatorio y cuándo no emplear la coma para delimitar complementos circunstanciales. Por el momento, tratándose de un análisis de textos escritos por alumnos de secundaria, hemos de considerar qué errores no deben cometer de acuerdo con su nivel educativo. Así, debe enseñarse a los alumnos que es obligatorio colocar una coma para delimitar un complemento circunstancial notoriamente extenso,

Tras la crisis de la derrota de la Primera Guerra Mundial[]Adolf Hitler asumió todo el poder político y se libró de toda oposición. [PR3, alumno 3].

Después de que Don Álvaro se enterara de dicha noticia[]decidió suicidarse. [PB2, alumna 4].

A tiempo después de haber conquistado casi toda la península[]solo le quedaba Madrid que al ver el poder que contenía Franco decidió no resistirse. [C8, alumna 2].

o en aquellos casos donde se pueda producir ambigüedad:

Antes de morir[]Franco nombró como sucesor a J.Carlos y a Luis Carrero Blanco como presidente (el cual fue asesinado el mismo año por EtA). [C10, alumna 3].

⁹⁰ Los complementos circunstanciales no forman parte de los llamados complementos *argumentales* del verbo. Debido a su dependencia menor con respecto al verbo (aportan informaciones accidentales no estrictamente requeridas por el verbo, como circunstancias de tiempo, lugar, causa, compañía, etc.), los grupos que desempeñan la función de complemento circunstancial pueden ser aislados por comas del resto del enunciado (RAE, 2010b: 316).

Debido a la mala agricultura[]el hambre y el mercado negro eran dos realidades de la época. [C10, alumno 6].

5.2.1.4.3. Para delimitar complementos extraoracionales

Los complementos extraoracionales —denominación tomada del manual *Análisis sintáctico. Teoría y práctica* de Gómez Torrego (2011a)— se corresponden con los «complementos que afectan a toda la oración» explicados en la *Ortografía*. Gómez Torrego los denomina complementos extraoracionales porque cumplen efectivamente funciones extraoracionales, es decir, funciones que afectan a la oración completa, y no solo a alguno de sus componentes (Gómez Torrego, 2011a: 24)⁹¹.

En las muestras del corpus hallamos cincuenta y nueve complementos extraoracionales que, de acuerdo con la normativa de la RAE —«se escribe coma detrás de muchos adverbios y de grupos y locuciones adverbiales y preposicionales que afectan o modifican a toda la oración, y no solo a uno de sus elementos» (2010b: 318)—, debieron delimitarse con coma:

Normalmente[]el acoso escolar se produce en las aulas, como en redes sociales, es decir, ciberacoso. [PB8, alumno 1].

El poema[]superficialmente[]primero nos dice que en la esquina oscura de una habitación se encuentra un arpa llena de polvo y olvida [sic] por su dueño. [C13, alumno 5].

Desde mi punto de vista[]no estoy de acuerdo con que los personajes se acaben suicidando, porque por mucho que quieras a una persona veo una exageración eso de quitarte la vida por una persona a la que quieres. [PB2, alumna 4].

El maltrato animal esta muy visto en la actualidad[]por desgracia. [C16, alumna 5].

⁹¹ Dichas funciones se corresponden con la noción de *tópico* o *función marco*, explicada por Gutiérrez Ordóñez en *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios* (2000).

5.2.1.5. Ausencia de coma para delimitar conectores discursivos

Los conectores discursivos son enlaces que «ponen en relación la secuencia sobre la que inciden con el contexto precedente» (RAE, 2010b: 343)⁹². Dado que son enlaces y no forman grupo sintáctico con la secuencia que los sigue, deben aislarse entre comas, sea cual sea su posición en la oración. Asimismo, los conectores pueden clasificarse atendiendo a su significado, y tradicionalmente se estudian distinguiendo la amplia variedad que existe según el tipo de relación semántica que se desee aportar: aditivos, adversativos, explicativos, reformuladores, de ordenación, de digresión, etc.

Los conectores discursivos son el mecanismo de cohesión por excelencia enseñado en las aulas. Todos los libros de texto de lengua española recogen, en el apartado destinado a la cohesión de los textos, un cuadro aglutinador de todos los tipos de conectores y sus ejemplos⁹³. Sin embargo, cuando se enseña a emplear los conectores en un texto debería explicarse también que dichos segmentos han de delimitarse mediante comas. Así, hemos visto a lo largo de todas las redacciones de la muestra que los estudiantes están habituados a emplear conectores en sus redacciones para enlazar los párrafos, pero no emplean comas para delimitarlos:

En primer lugar[]hay distintos tipos de drogas con consecuencias diferentes tanto en salud mental como física que afectan gravemente la vida de una persona. [PB9, alumna 5].

España y Portugal[]en cambio[]perdieron territorios y en 1914 casi no tenían nada. [PB3, alumna 4].

Se da lugar en España[]pues[]a un gobierno provisional al frente el general Serrano que se dedicó a buscar un nuevo rey. [C2, alumno 1].

⁹² Como sabemos, un conector puede relacionar semánticamente tanto los párrafos que conforman un texto como las oraciones que forman cada párrafo.

⁹³ Sin embargo, la puntuación no goza del mismo protagonismo. Tal parece que lo importante es que los alumnos escriban textos donde se vea que hay conectores, mientras que la puntuación no se concibe como un requisito tan indispensable a la hora de evaluar. Advuértase, además, que nadie quiere hacer más arduo su trabajo, y resulta más fácil enseñar a usar los conectores que enseñar a puntuar.

5.2.1.5.1. Conectores en posición inicial de oración

Siguiendo la normativa académica, deben delimitarse con coma los conectores que aparecen al comienzo de la secuencia sobre la que inciden (RAE, 2010b: 344). Así, en posición inicial de oración hallamos ausencias de coma tras conectores de ordenación,

En primer lugar[]demográficamente Alemania estaba dividida en 4 partes al igual que la ciudad de Berlín. [C5, alumna 4].

Por último[]hablaremos del teatro romántico que es un completo de obras escritas y estrenadas entre 1834 y 1844. [PB2, alumna 5].

Finalmente[]el 1 de abril Franco se proclamó victorioso. [C8, alumna 3].

tras conectores aditivos,

Me ha parecido una forma interesante y amena de conocer como se desarrolló la Independencia cubana, además[]al situarse en las islas canarias, se acerca más al espectador. [C4, alumna 4].

Por otro lado[]se produjo una crisis de supervivencia sobre todo por la acumulación de stocks. [PB1, alumna 3].

tras conectores ejemplificativos y explicativos,

Por ejemplo[]el Real Madrid, uno de los mejores clubes del mundo entero, un equipo sólo compuesto por las mejores estrellas futbolísticas del mundo como: Cristiano Ronaldo, Karim Benzema Gareth Bale etc. [PB4, alumno 6].

Es inexplicable como en un solo continente pueden haber cuatro estaciones diferentes. Es decir[]en una parte de Australia puede hacer un calor de muerte como a su vez en la montaña hace fresquito como en otoño. Además una de mis mejores amigas es Australiana y el curso pasado se mudo a su país otra vez. [PR5, alumna 1].

tras conectores adversativos,

La cultura o la raza africana es posiblemente la que menor problema haya dado a este país, en cambio[]la árabe, ha provocado muchos incluso quizás demasiados problemas, ya que en los últimos años ha producido varios atentados contra los nativos franceses e incluso con los turistas que llegaban a Francia, solamente por unas diferencias religiosas. [PB6, alumno 1].

Internet, la red... tiene un puñado de nombres, la mayoría de usuarios le dan un uso informativo, sin embargo[]hay otra gran cantidad de usuarios (los jóvenes y no tan jóvenes...) que lo usan para relacionarse. [C15, alumno 4].

Lo normal sería pensar que el partido que gobierna intentara todo lo posible para generar dinero, sin embargo[]se dedican a robarlo. [PR8, alumno 5].

y tras conectores de recapitulación:

Al final[]gracias a Rusia que recuperó su país, Alemania empezó a retroceder hasta que en 1945 terminó la guerra en Berlín, cuando se plantó la bandera rusa en el Reich. [PB13, alumno 4].

En conclusión[]me gustaría decir que estamos maltratando a animales por diversión, y a la vez nos estamos perjudicando el ecosistema en el que vivimos y a nosotros mismos, porque como he dicho antes hay un gran porcentaje de muertos. [PB20, alumna 1].

Un gran ejemplo de esto es el caso de mujeres, hombres y viceversa, tal vez solo gusten por el espectáculo, por los amores, lo [sic] engaños..., a fin de cuenta[sic][] la vida se compone de eso, un espectáculo que se vive poco a poco y con experiencias tanto malas como buenas. [C17, alumna 5].

Llama la atención que algunos alumnos, ni siquiera al utilizar conectores que habitualmente introducen oraciones, no se den cuenta de que deben usar un punto y seguido o un punto y coma ante dichos enlaces, como se observa en el siguiente ejemplo donde también se olvida consignar la coma que debe delimitar al conector:

Pero la sociedad no siempre tiene las mismas opiniones por lo tanto[]la sociedad no podrá estar siempre todos contentos con una misma decisión. [C2, alumna 5].

El dominio de la puntuación en la anterior muestra es nulo, pues el alumno no se da cuenta de que existen dos oraciones totalmente independientes, que además se sospechan gracias a la existencia del conector.

Si bien la ausencia de coma para delimitar conectores no puede compararse a la gravedad de otros errores, no debe tolerarse su ausencia en algunos casos concretos. Nos referimos al conector temporal *mientras*, un enlace que indica simultaneidad en el tiempo y que requiere obligatoriamente el uso de coma para indicar que se trata efectivamente de un conector y no de la conjunción adversativa *mientras (mientras que)*. Nótese cómo la ausencia de coma en los siguientes ejemplos da lugar a equívocos:

Mientras[]ciudadanos surgió en cataluña para llenar un hueco de demanda política, la izquierda nacionalista y no ha sido hasta hace un par de meses cuando ha saltado a la palestra nacional. [PB7, alumno 6].

Cuando Hitler invadió Polonia empezó el conflicto bélico, donde Francia y Reino Unido le declaró la guerra; pero Hitler gracias a sus tácticas militares y la “ayuda” de la Italia fascista dominó toda Europa y Francia; mientras[]en el pacífico Japón, su aliado, entró en guerra con EEUU también, tras atacar el Pearl Harbour; esto hizo que la guerra se girara radicalmente. [C7, alumno 5].

Mientras[]Alemania tras dominar Francia e intentarlo con Reino Unido, hizo uno de los mayores fallos en la guerra, intentar conquistar la URSS. [C7, alumno 5].

5.2.1.5.2. Conectores en posición medial de oración

Tal y como indica la RAE, en la cadena hablada los conectores discursivos se caracterizan por su independencia fónica, de manera que suelen formar grupo entonativo propio (2010b: 343). Este hecho podría facilitar a los alumnos el saber percatarse de que deben delimitar los conectores también en posición medial de oración (2010b: 345). Sin embargo, creemos que no todos los conectores incrustados en posición medial de oración se enfatizan fónicamente en la cadena hablada, y por ello aparecen sin comas en muchos textos estudiantiles. Así, queda demostrado una vez más que el criterio oral no es válido para saber dónde puntuar.

En el corpus hallamos casos en los que debió enmarcarse entre comas el conector discursivo incrustado en medio de una oración, como sucede en el siguiente ejemplo:

Allí el participó en la revolución Francesa y[]mientras[]Teresa Manchado se había casado y él la raptó y se la trajo a España. [PB2, alumna 4].

Sin embargo, más que olvidarse de poner las dos comas, los estudiantes suelen omitir alguna de las dos que deben delimitar conjuntamente un conector en posición medial. Se analizaron varios ejemplos donde falta la segunda coma,

Al implantarse la democracia posteriormente a la muerte de Franco, la situación del país cambió radicalmente y se separaron los poderes, para de esta forma[]evitar que alguien volviera a tener todos los poderes en un futuro. [C11, alumna 7].

También querían que no pasara lo mismo que había pasado con los Tratados de Versalles, es decir[]lo que pasó con Alemania. [C5, alumna 4].

La NEP se estableció para concretar unos objetivos económicos, es decir[]para reconstruir la economía. [PR4, alumna 4].

y algunos otros donde falta la primera, lo que origina —en contextos donde aparecen conjunciones que preceden al conector— incisos mal puntuados en los que se unen en un mismo segmento la conjunción y el conector, como se observa en el segundo de los ejemplos:

La sociedad se ve gravemente influenciada por los medios, esto se puede ver en los ideales de belleza[]por ejemplo, presentadores de programas televisivos tienen que dar cierta imagen, pocas veces se han visto presentadores con sobrepeso. [PR8, alumna 1].

Mucho de los adolescente se creen que se las sabe toda, no escuchan las opiniones de sus padres y se creen que lo que dicen es para fastidiarlos, y[]al contrario, se lo dicen para ayudarlos. [PB22, alumna 7].

Con respecto al conector *por ejemplo*, nunca se delimitó correctamente cuando se introducía en las secuencias ejemplificativas introducidas por *como*:

Se podrian decir muchos más factores como[]por ejemplo, los hijos que no hacen caso a sus padres porque estan separados. [PB22, alumno 4].

Algunos países que los alemanes otorgaron a los vencedores de la primera guerra mundial eran observados por los alemanes con fines de reconquistarlos como[]por ejemplo, Polonia. [PB10, alumna 6].

Un caso más común es el de un niño de trece años que se registra en una red social sin desconfiar de nadie, y que entabla conversaciones con algún tipo de personas con la que no debería hablar, como[]por ejemplo, pederastas. [C15, alumna 6].

Nótese en el último enunciado que la coma que falta ante el conector *por ejemplo* crea un falso inciso, error que puede corregirse, o bien optando por no delimitar el conector, o bien colocando dos comas para enmarcarlo.

5.2.1.6. Ausencia de coma para marcar elisiones verbales

En las muestras del corpus hallamos veinticinco casos en los que debió haberse insertado una coma para marcar la elisión de un núcleo verbal. Los contextos en los que más rápido se detectan dichas ausencias de coma son aquellos casos en que el verbo elidido ya se ha mencionado con anterioridad en la oración:

Algunos programas pretenden informar y otros[]entretener, haré incapié en estos últimos. [C17, alumna 2].

Sin embargo, existen otros muchos contextos en los que se puede olvidar escribir una coma para marcar la elisión del verbo. Se trata de estructuras ya interiorizadas por los hablantes en las que se eliden los verbos de existencia más recurrentes en nuestra lengua: *ser, estar, haber, existir*.

Al norte, bosques con rincones jamás vistos, al Sur[]playas paradisíacas y en el centro[]tecnología. [PR5, alumno 6].

Se da lugar en España pues a un gobierno provisional al frente[]el general Serrano que se dedicó a buscar un nuevo rey. [C2, alumno 1].

Pero como ya se dise para gusto[]los colores si fuera por mi estaria de cuello para abajo tatuado con dilatas exesamente grandes y unos par de piercings. [PB19, alumno 3].

En otros casos, la coma puede marcar la elisión de un segmento que no solo comprende una forma verbal, sino un segmento algo mayor, pero de fácil reposición por el receptor:

Hoy día, se encuentran muchos cuadros en bastantes museos del mundo. Entre ellos el museo de “Pompidou”[]en París. [PB15, alumna 3]. [que está en París].

Este se divide en tres grandes etapas: El sexenio absolutista[]desde 1814 a 1820, el Trienio Liberal[]de 1820 a 1823 y la década ominosa[]de 1823 a 1833. [PB16, alumna 6]. [que va desde 1814 a 1820].

5.2.2. Ausencia de punto y coma

Hemos hablado ya, en otros apartados del capítulo relativos al punto y coma, de las dificultades que muestran muchos alumnos a la hora de saber emplear el punto y coma. Ahora, en este apartado, mostramos errores que comprenden una mayor gravedad, pues no se produce un empleo erróneo de un signo por otro, sino una ausencia de puntuación entre segmentos oracionales, cuya cohesión, en este caso, se resuelve mediante un punto y coma:

Pero primero ataco Gran Bretaña pero no pudo invadirla[]solo la bombardeo. [PB13, alumno 1].

Hitler ni si quiera los consideraba parte de la ciudadanía Alemana[]por esto los obligaba a vivir en guettos hacinados. [C3, alumna 7].

Se crearon dos grupos uno de izquierda y otro de derecha. el grupo de izquierda eran los sublevados[]eran radicales. [C8, alumna 2].

Quizás ante muchos de estos casos podría haberse puesto también un punto y seguido. Pero la cuestión es que ya no importa tanto determinar si lo que falta es un punto y coma o un punto y seguido. La gravedad de estos casos reside en que no hay puntuación alguna que delimite segmentos oracionales totalmente independientes, como se ha comprobado en los ejemplos anteriores.

Por otro lado, también se registran ausencias de punto y coma en las enumeraciones o construcciones complejas. Como se indica en la *Ortografía* (RAE, 2010b: 353),

Cuando el último elemento coordinado va precedido por una conjunción, delante de esta puede escribirse punto y coma [...] o simplemente coma, opción más recomendable, pues anticipa inequívocamente el final de la enumeración:

Cada grupo irá por un lado distinto: el primero, por la izquierda; el segundo, por la derecha, y el tercero, de frente.

Sin embargo, nosotros preferimos el uso del punto y coma en estos casos, por las siguientes razones. Por una parte, y con respecto al ejemplo aportado por la RAE, aunque nosotros sepamos cuál es la estructura profunda de la oración, lo que resulta a la vista de cualquier lector es un segmento enmarcado entre comas, como si fuera un inciso, y con la conjunción dentro de él:

Cada grupo irá por un lado distinto: el primero, por la izquierda; el segundo, por la derecha, y el tercero, de frente.

Cada grupo irá por un lado distinto: el primero, por la izquierda; el segundo, por la derecha; y el tercero, de frente.

En la medida de lo posible debe evitarse que uno o varios segmentos queden enmarcados entre comas si no constituyen incisos. En el caso de las enumeraciones complejas, para evitar confusiones podemos acudir, pues, al punto y coma, con lo que evitaríamos que el lector tenga que volver a leer el texto para determinar si alguno de los segmentos delimitados por comas conforman incisos. Tomando la siguiente oración de la muestra como texto base,

Un ejemplo de programas basura puede ser, Sálvame Deluxe, Gran Hermano Vip, mujeres y hombres y viceversa[]y por último Supervivientes. [PB5, alumno 3].

podrá comprobarse lo dicho confrontando las siguientes construcciones:

Ejemplos de programas basura pueden ser Sálvame Deluxe; Gran Hermano; Mujeres y hombres, y viceversa, y, por último, Supervivientes.

Ejemplos de programas basura pueden ser Sálvame Deluxe; Gran Hermano; Mujeres y hombres, y viceversa; y, por último, Supervivientes.

Por otra parte, preferimos el empleo de punto y coma en estas construcciones porque no es la coma la que «anticipa inequívocamente el final de la enumeración», como se apunta en la *Ortografía* (RAE, 2010b: 353). En realidad, sabemos que estamos ante el último elemento de la enumeración por el nexos copulativo y, que para ello justamente se emplea, es decir, para indicar que se introduce el último elemento.

Así pues, creemos que resulta más conveniente el punto y coma porque clarifica mejor los elementos o las partes de una enumeración compleja —ya que estas contienen complementaciones adjuntas mediante comas—. De esta forma, entendiendo que en las construcciones complejas es mucho más recomendable colocar un punto y coma ante la conjunción y el último elemento de la enumeración, debemos enseñar y practicar con los alumnos este uso para que eviten ausencias de puntuación como las siguientes:

Lo hicieron en forma de tres flechas, la del norte dirigida al objetivo social (Leningrado), la del centro a Moscú (Político)[]y la del sur a los campos petrolíferos (Caucaso). [C9, alumno 6].

Los motivos principales de dicha sublevación fueron tres: acabar con la desestabilidad y los conflictos producidos en las calles, en general el desorden público; otra causa fue frenar todo tipo de reformas sociales, políticas y económicas[]y por último evitar que se produjera una revolución proletaria que acabase estableciendo un régimen comunista. [PR1, alumno 5].

Uno de los partidos más importantes es el Partido Socialdemócrata que se divide en dos facciones; los Mencheviques, que eran socialistas partidarios de las reformas progresivas, y colaborar con los liberales[]y los Bolcheviques, que eran socialistas radicales que aspiraban a tomar el poder, dirigidos por Lenin. [PB18, alumna 4].

5.2.3. Ausencia de dos puntos

Se catalogaron catorce ausencias de dos puntos a lo largo de todas las muestras. Dicha cifra no es nada preocupante, pero sí que llama la atención el olvido de consignar dos puntos en contextos de uso tan claros como los que siguen:

Escribió varios libros[]“La soledad, “Macondo”, “Cien años de soledad”. [PB17, alumno 7].

Había 2 potencias hegemónicas[]EEUU y URSS. [C5, alumno 6].

Para Hitler solo existía una raza pura[]la aria, para ello decidió matar a judíos, gitanos, discapacitados mentales o físicos y a ancianos. [PR3, alumno 3].

5.2.4. Ausencia de punto y seguido

Las ausencias de punto y seguido, si bien suponen un porcentaje ínfimo de frecuencia de aparición, muestran otra prueba más de las graves carencias que pueden hallarse en los textos estudiantiles. En unas ocasiones, el problema parece tratarse efectivamente del olvido de poner punto y seguido entre dos oraciones independientes. El hecho de que consignen mayúscula a la letra inicial de la primera palabra que encabeza la nueva oración nos indica que, al menos, sí son conscientes de que comienza un nuevo enunciado:

También nos encontramos con otro autor destacado como José de Esproncedas[] Nació en Almendralejo y tenía un carácter muy impulsivo [sic]. [PB2, alumna 4].

Dirigía la Falange Tradicionalista Española, que más tarde pasaría a llamarse Movimiento Nacional[]Creo un partido único y prohibió los sindicatos, también prohibió libertades como la libertad de expresión o de manifestación, lo que

provocó que muchos españoles emprendieran el camino del exilio y que se formaran grupos terroristas como Eta. [C10, alumna 2].

La entrada en masa de los militares dividió a España en dos bandos. El nacional liderado por Francisco Franco y el republicano, apoyado por la URSS y las brigadas internacionales [El 1 de abril de 1939 el bando nacional tomó Madrid y se instauró la dictadura personal de Franco. [PR1, alumno 4].

Otras veces, la ausencia de punto y seguido no representa un mero olvido o despiste. En los siguientes ejemplos puede apreciarse que los alumnos presentan un serio problema de redacción. Concatenan oraciones totalmente independientes sin asignar ningún signo de puntuación entre ellas:

El superior maltrata al inferior se ve amargado cada vez más hasta que llega a la opción del suicidio por escapar del acoso escolar [el acoso escolar puede producirse de diferentes maneras: un hombre con otro hombre, un hombre con una mujer, una mujer con una mujer o una mujer con otra mujer. [PB8, alumno 2].

Hitler se suicidó cuando lo tenían acorralado en un búnquer con su mujer [le pegó un tiro a su mujer y después se disparó a sí mismo. [PB10, alumno 2].

El poeta hace una comparación entre las notas del arpa y el pájaro [esto se refiere a que el pájaro es un animal que canta pues el poeta lo comparó con las notas del arpa. [C13, alumno 2].

En el caso de algunos alumnos, la reincidencia en el error dentro de un mismo párrafo advierte de que el problema puede ser más grave de lo esperado e ir más allá de la consabida negligencia que muestran los estudiantes, en general, hacia los signos de puntuación:

En España gobernaba Carlos IV [en 1805 se produjo una batalla llamada “La batalla de Trafalgar” que luchó España y Francia contra Gran Bretaña con victoria de esta última. Napoleón obligó a Carlos IV y Fernando VII a renunciar a la corona en “Bayona” una ciudad de Francia [Napoleón puso en el trono a su hermano José Bonaparte [se crearon las Cortes de Cádiz para gobernar a

espaldas de Jose Bonaparte[]finalmente expulsaron a los Frances de España[]en 1812 se firmo la primera constitución Española[]Carlos IV dejo de gobernar para que comenzara a su hijo Fernando VII que hizo quitar la constitución Española. [PB16, alumno 4].

Por otro lado, detectamos cierta tendencia de olvido del punto cuando la oración que debe delimitarse mediante él finaliza con un inciso enmarcado entre paréntesis:

Trosky y Stalin querían ser sus sucesores y es Stalin el que lo consigue e implanta un estado totalitario (que es antiliberal y anti-marxista)[]En este período también nace la URSS (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas). [PB18, alumna 7].

Cuando se habla de la prosa romántica, siempre se habla de José de Larra, hombre nacido en Sevilla (1836-1870)[]Pero dentro del romanticismo, distinguimos la prosa romántica y los artículos periodísticos. [PB2, alumno 6].

También se habla sobre el aspecto de la mujer bella de esta época[]aquí esta la parte en que nos ayuda a saberlo (la mano de nieve que sabe arrancarlas)[]La mujer bella era aquella mujer que era muy palida de piel. [C13, alumno 2].

5.2.5. Ausencia de punto final

No ejemplificamos las ausencias de punto final al terminar un escrito por resultar obvias. En total se registraron veintiuna ausencias de punto final entre las trescientas cuarenta y nueve redacciones analizadas. Esto significa que un 6% de las redacciones no presentaban punto final. La cifra puede resultar poco relevante, pero, desde nuestro punto de vista, no tendríamos que haberla hallado. La ausencia de punto final no refleja ni siquiera desconocimiento de las normas de puntuación, sino desidia hacia el texto escrito.

5.2.6. Otras ausencias de puntuación

En este apartado nos referimos, concretamente, a las ausencias de signos dobles para enmarcar incisos. En la ortografía académica se explica los paréntesis se usan para

intercalar algún dato o precisión, «como fechas, lugares, el desarrollo de una sigla, el nombre de un autor o de una obra citados, etc.» (RAE, 2010b: 366):

El año de su nacimiento (1616) es el mismo en que murió Cervantes.

Toda su familia nació en Guadalajara (México).

[...]

Por lo tanto, debieron haberse delimitado entre paréntesis los segmentos subrayados en la siguiente oración:

En la II Guerra Mundial hubo ciertas expansiones en Asia Japón, en Europa Alemania, en Italia y Albania también. [PB13, alumna 6].

Mediante el empleo de los paréntesis, podemos crear una versión más inteligible de la oración escrita por la estudiante:

En la II Guerra Mundial hubo ciertas expansiones en Asia (en Japón) y Europa (en Alemania, Italia y Albania).

Otro elemento intercalado que debería aislarse entre paréntesis son las ejemplificaciones yuxtapuestas que vemos en el siguiente párrafo —prototípicas de los comentarios de texto, en este caso literarios— que constituyen versos que ilustran las figuras retóricas enumeradas:

El autor recurre al uso de algunos recursos estilísticos como la anáfora, “del salón en el ángulo oscuro, de su dueña tal vez olvidada”, símil, “y una vez, como Lázaro, espera que le diga “Levántate y anda”; personificación “esperando la mano de nieve que sabe arrancarlas”. [C13, alumno 4].

Una vez corregida la puntuación, el texto quedaría de la siguiente forma:

El autor recurre al uso de algunos recursos estilísticos como la anáfora («Del salón en el ángulo oscuro, de su dueña tal vez olvidada»), el símil («y una voz,

como Lázaro, espera que le diga: “Levántate y anda”») y la personificación («esperando la mano de nieve que sabe arrancarlas»).

Por último, en los ejemplos ofrecidos debajo también debió haberse empleado alguno de los dos signos dobles que enmarcan incisos. Como se observará, en dichos segmentos se realizan enumeraciones mediante el empleo de la coma; por ello, si se intercala un inciso, este no puede delimitarse también mediante comas, pues, se entorpece la comprensión de la estructura o jerarquización del mensaje:

Cuando fué jefe de gobierno, tomó una serie de desiciones : concentró todo el poder en los tres poderes del estado : ejecutivo, legislativo y judicial, era generalísimo del ejército y dirigía el unico partido, Falange Tradicionalista Española y de la JONS, que luego pasó a llamarse Movimiento Nacional. [C10, alumno 7].

[Cuando fue jefe de gobierno, tomó una serie de decisiones: concentró todo el poder en los tres poderes del estado (ejecutivo, legislativo y judicial), era generalísimo del ejército y dirigía el único partido —la Falange Tradicionalista Española y de la JONS, que luego pasó a llamarse Movimiento Nacional—].

Las nuevas tendencias de esta época fueron la Generación del 14 o Novecentismo donde destaca José Ortega y Gasset; los movimientos vanguardistas los instructores en nuestro país fueron Ramón Gómez de la Serna y Vicente Huidobro que inició el creacionismo; y la generación del 27. [C12, alumna 5].

[Las nuevas tendencias de esta época fueron la Generación del 14 o Novecentismo, donde destaca José Ortega y Gasset, y los movimientos vanguardistas. Los instructores en nuestro país fueron Ramón Gómez de la Serna, Vicente Huidobro (que inició el creacionismo) y la generación del 27].

5.2.7. Grave ausencia de elementos de cohesión

Hemos recogido en este apartado los casos más alarmantes de ausencia de cohesión. Los períodos sintácticos mal puntuados en toda su extensión, vistos en el primer bloque de análisis, y las ausencias de puntuación que mostramos en este apartado constituyen

una prueba contundente de la pobreza sintáctica con la que algunos alumnos finalizan sus estudios obligatorios.

En las muestras se analizaron períodos sintácticos breves, como los subrayados en las muestras de abajo, en los que se suman varias ausencias de signos:

Me podría mudar allí ya que me gusta el estilo de vida americano, viviría en las típicas casas grandes en la playa con un perro, un bulldog francés y me enamoría [sic] de una estadounidense, con mechas californianas, me encantan así, y creo que algún día lo hare no creo que me mude nunca ya que me encanta España pero si viajar durante una semana. Y esa es mi idea sobre Los Angeles. [PB21, alumno 6].

Eso no es verdad lo unico que tiene el hombre de superior es la fuerza (no siempre) y las mujeres la inteligencia (no siempre), aunque si piensas en el número ideal de chicos y chicas seria mejor mitad y mitad, porque por ejemplo ahora en la clase hay una gran mayoría de mujeres. [PB23, alumno 2].

Por otro lado, hallamos párrafos completos en los que no se consignó ningún signo de puntuación. Una muestra es el siguiente texto, de estilo muy segmentado:

Napoleon obligo a Carlos IV y Fernando VII a renunciar a la corona en “Bayona” una ciudad de Francia[]Napoleon puso en el trono a su hermano Jose Bonaparte[] se crearon las cortes de Cadiz para gobernar a espaldas de Jose Bonaparte finalmente[]expulsaron a los Frances de España[]en 1812 se firmo la primera constitución Española[]Carlos IV dejo de gobernar para que comenzara a su hijo Fernando VII que hizo quitar la constitución Española. [PB16, alumno 4].

En el siguiente ejemplo solo se escribió un signo de puntuación, signo que es incorrecto y que casi pasa desapercibido ante la gravísima ausencia de cohesión entre los sintagmas de todo el texto:

Por otra parte las posibilidades de sobrevivir de cada uno son distintas. Ya que el artista y el político no tienen ninguna posibilidad por sus estudios principales[]que no contienen ningún método de primeros auxilios[]pero el médico podría

tener la oportunidad de salvar a otra persona[]aunque esta posibilidad sea casi nula[]pero podría darse el caso. [PB20, alumno 7].

La ausencia de cohesión se vuelve aún más seria cuando faltan palabras en el discurso, que por lo general suelen ser elementos conjuntivos o preposiciones:

Normalmente, crecer junto a cierta figura o crecer siendo inculcados[]una imagen idealizada de los mayores podría llevar a una similaridad [sic] entre la forma de actuar, hablar, etc. de la juventud y de los mayores; aunque esta situación no suele ser muy usual. [PR6, alumna 7].

El superior maltrata al inferior[]se ve amargado cada vez más hasta que llega a la opción del suicidio por escapar del acoso escolar[]el acoso escolar puede producirse de diferentes maneras: un hombre con otro hombre, un hombre con una mujer, una mujer con una mujer o una mujer con otra mujer. [PB8, alumno 2].

[El superior maltrata al inferior, **que** se ve amargado cada vez más hasta que llega a la opción del suicidio...].

En otros casos, la ausencia de cohesión va más allá del olvido de algún nexo y refleja la escasa competencia escrita de determinados alumnos:

Normalmente el acoso escolar se produce en las aulas, como en redes sociales, es decir, ciberacoso. [PB8, alumno 1].

Rosalía de Castro es la voz femenina más importante de la poesía española, en sus poesías presentaba un estilo que afectaba a los versos, a estos los hacía mayores, la constante repetición y su brevedad. [PB2, alumno 6].

El poema trata sobre un arpa que se encuentra en una de las esquinas de una habitación, el arpa es un instrumento que se relaciona con los sentimientos “¡Cuánta nota dormía en sus cuadros...”. [C13, alumno 1].

Por último, el ejemplo de abajo muestra tres carencias en apenas dos líneas de escritura: la ausencia de signos de puntuación, el desacierto en la elección de los signos delimitadores y la ausencia de palabras:

Lenin el líder de los bolcheviques cuyo grupo era radical había quedado exiliado años atrás, sin embargo regresa de su exilio e intenta la insurrección de julio[]no lo consigue, vuelve a exiliarse. [PR4, alumna 2].

[Lenin, el líder de los bolcheviques, cuyo grupo era radical, había quedado exiliado años atrás. Sin embargo, regresa de su exilio e intenta la insurrección de julio, pero no lo consigue y vuelve a exiliarse].

6. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

En este trabajo, además de demostrar la existencia de graves errores de puntuación en los textos estudiantiles, hemos querido averiguar si determinados factores como el sexo, el tipo de centro educativo, el nivel de instrucción de los padres o la asignatura en que se escriben los textos inciden de manera significativa en los errores de puntuación hallados en las muestras.

A continuación, ofreceremos en primer lugar el análisis de frecuencias de los errores aparecidos en los textos. Veremos el porcentaje de error para cada uno de los signos de puntuación estudiados —por empleos incorrectos y por ausencias— y expondremos además los porcentajes de cada subtipo de los empleos erróneos cometidos.

Posteriormente expondremos los resultados del análisis llevado a cabo para determinar si las variables independientes escogidas para la investigación influyen o no en el objeto de estudio.

6.1. Análisis de frecuencias

En la siguiente tabla se recoge el número total de alumnos agrupados según el número de errores que cometieron. Como se observa, existe mucha dispersión en cuanto al número total de fallos registrados por cada uno de los alumnos. El número máximo de errores cometidos fueron treinta y ocho:

Número de errores	Mujeres	Varones	Número de errores	Mujeres	Varones
0	0	1	17	3	7
1	1	2	18	7	3
2	9	6	19	2	2
3	4	12	20	1	0
4	8	10	21	0	1

5	16	6	22	2	4
6	21	19	23	2	0
7	12	15	25	1	0
8	16	18	26	2	0
9	14	16	27	0	1
10	11	12	28	1	1
11	9	11	29	2	0
12	9	7	32	0	1
13	5	8	33	1	0
14	5	2	35	0	2
15	4	5	37	1	0
16	5	2	38	0	1

Con respecto a los signos ortográficos estudiados, en total se cometieron 3301 errores de puntuación, distribuidos de la siguiente forma:

Distribución de los errores por signo de puntuación y por tipo de error								
	Coma	Punto y coma	Dos puntos	Punto y seguido	Punto final	Puntos suspensivos	Otros errores	TOTAL
Empleos erróneos	1275	73	75	82	-	22	69	1596
Ausencias	1556	49	14	49	21	-	16	1705
TOTAL	2831	122	89	131	21	22	85	3301
	86%	3,6%	2,6%	4%	0,6%	0,6%	2,5%	

De acuerdo con estos datos, podemos afirmar que la inmensa mayoría de los errores de puntuación cometidos por los estudiantes tienen que ver con el uso de la coma. El resto de fallos de puntuación solo supone un 14% de los errores totales, y no se aprecian grandes diferencias entre las cifras que le corresponden a cada uno de los signos. A continuación, desglosaremos los tipos de empleos erróneos y sus respectivos porcentajes —solo en el caso de la coma hubo desarrollo también de las ausencias—.

6.1.1. Errores cometidos con respecto a la coma

Los estudiantes fallan en el uso de la coma tanto por emplearla de manera incorrecta como por omitirla. De acuerdo con la tabla de debajo, podría decirse que los errores de uso de la coma en los textos estudiantiles se producen con mayor frecuencia por omisión del signo. Sin embargo, la diferencia no resulta muy significativa.

Coma	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Empleos erróneos	1275	45%
Ausencias	1556	55%
Total	2831	

Debajo se desglosan todos los errores que se cometieron por empleos incorrectos de coma. Podrá comprobarse, como ya indicábamos en el capítulo de análisis de los errores, que más de la mitad de los usos erróneos de coma se producen por emplearla en lugar de otros delimitadores principales. En concreto, el error que engrosa dicho porcentaje (54%) es el empleo erróneo de coma por punto y seguido:

EMPLEOS ERRÓNEOS DE COMA	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Empleo erróneo de coma por otros delimitadores principales	682	54%
Por punto y seguido	425	62%
Por punto y coma	194	29%
Por dos puntos	63	9%
Introducción errónea de coma entre las funciones sintácticas de la oración	216	17%
Entre sujeto y predicado	138	64%
Entre funciones de grupo sintáctico	78	36%
Introducción errónea de coma en estructuras coordinadas	144	11%
Ante conjunciones coordinantes: <i>y, e, o</i>	69	48%
Tras conjunciones coordinantes: <i>y, pero, aunque</i>	18	12%
Por conjunciones coordinantes: <i>y, e, o</i>	45	31%
Para delimitar los segmentos de estructuras bimembres coordinados mediante conjunciones correlativas copulativas: <i>ni...ni, tanto...como y no solo..., sino...</i>	12	8%

Introducción errónea de coma en estructuras subordinadas	129	10%
Tras nexos que encabezan subordinadas	42	32%
Ante subordinadas	82	63%
Entre los segmentos de estructuras bimembres discontinuas	5	4%
Introducción errónea de coma en torno incisos	94	7%
Por insertas solo la que delimitaría el cierre de un inciso	62	66%
Empleo erróneo de comas para delimitar un inciso que requiere signos dobles	27	29%
Desplazamiento erróneo de la primera coma que delimita un inciso	5	5%
Empleo erróneo de coma en concurrencia con otros signos de puntuación	10	0,8%
Introducción errónea de coma ante paréntesis	4	40%
Empleo erróneo de coma junto con puntos suspensivos para finalizar una enumeración	6	60%

Con respecto a las ausencias de coma, estas se encuentran repartidas de manera más equitativa —si las comparamos con los empleos erróneos de coma— en los seis grupos en los que se clasificaron los distintos tipos de errores por ausencia de este signo. Aun así, podría decirse que los errores con mayor índice de frecuencia son las ausencias de coma para delimitar incisos y construcciones subordinadas:

AUSENCIAS DE COMA	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Ausencia de coma para delimitar incisos	416	27%
Ausencia de la primera coma que delimita una estructura explicativa	138	33%
Ausencia de la segunda coma que delimita una estructura explicativa	70	17%
Ausencia de las dos comas que delimitan una estructura explicativa	208	50%
Ausencia de coma en estructuras subordinadas	392	25%
Ante subordinadas	329	84%
Tras subordinadas antepuestas al verbo principal	62	16%
Entre los segmentos de estructuras bimembres introducidas por nexos correlativos	1	0,2%
Ausencia de coma en estructuras coordinadas	381	24%
En enumeraciones	14	4%
Ante la abreviatura <i>etc.</i>	23	6%
Ante conjunciones coordinantes	344	90%
Ausencia de coma para delimitar determinados grupos sintácticos de la oración	174	11%
Para delimitar sujetos que finalizan con <i>etcétera</i>	2	1%
Para delimitar complementos circunstanciales	113	65%

Para delimitar complementos extraoracionales	59	34%
Ausencia de coma para delimitar conectores discursivos	168	11%
En posición inicial de oración	128	76%
En posición medial de oración	40	24%
Ausencia de coma para marcar elisiones verbales	25	2%

6.1.2. Errores cometidos con respecto al punto y coma

Mediante el análisis que llevamos a cabo en este estudio no podemos ofrecer datos sobre la frecuencia de aparición del punto y coma en los textos estudiantiles. No obstante, gracias a otros trabajos académicos sabemos que se trata de un signo al que recurren muy poco los estudiantes, y de acuerdo con nuestro análisis podemos añadir que, cuando lo hacen, suelen fallar en su uso. La siguiente tabla muestra claramente que los errores con el punto y coma se producen más por empleos incorrectos que por ausencias del signo:

Punto y coma	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Empleos erróneos	73	60%
Ausencias	49	40%
Total	122	

Como muestra la tabla de abajo, excepto algunas introducciones erróneas de punto y coma en contextos donde no se requiere ningún signo de puntuación, las incorrecciones con este signo se producen en su gran mayoría por introducirlo erróneamente en lugar de otros signos básicos de puntuación, sobre todo en lugar del punto y seguido:

EMPLEOS ERRÓNEOS DE PUNTO Y COMA	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Empleo erróneo de punto y coma por otros delimitadores principales	64	88%
Por coma	16	25%
Por dos puntos	14	22%
Por punto y seguido	34	53%
Introducción errónea de punto y coma	9	12%

6.1.3. Errores cometidos con respecto a los dos puntos

Nuevamente, la tabla de frecuencias expuesta debajo para los errores cometidos con los dos puntos refleja que, al igual que sucedía con el punto y coma, las incorrecciones con este signo se producen sobre todo por empleos erróneos, más que por ausencias:

Dos puntos	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Empleos erróneos	75	84%
Ausencias	14	16%
Total	89	

Como reflejan los datos del cuadro que sigue, el mayor número de empleos erróneos con respecto a los dos puntos se produce por introducirlos de manera incorrecta rompiendo la unión sintáctica entre sintagmas⁹⁴:

EMPLEOS ERRÓNEOS DE DOS PUNTOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Empleo erróneo de dos puntos por otros delimitadores principales	12	16%
Por coma	6	50%
Por punto y seguido	2	17%
Por punto y aparte	4	33%

⁹⁴ Como se hace en la siguiente muestra: *Estos artículos los podemos clasificar en: artículos de costumbres, artículos políticos y artículos literarios* [PB2, alumna 5].

Introducción errónea de dos puntos	63	84%
Por romper la unión entre grupos sintácticos	52	83%
Por romper uniones sintácticas en segmentos que requieren una mejor elaboración del mensaje: faltan palabras o nexos	4	6%
Por repetición en la misma frase	6	10%
Por anunciar varios elementos, y solo se enumera uno	1	1%

6.1.4. Errores cometidos con respecto al punto y seguido

También los errores de punto y seguido se producen mayoritariamente por empleos incorrectos:

Punto y seguido	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Empleos erróneos	82	63%
Ausencias	49	37%
Total	131	

En este caso, podemos verificar con los datos expuestos en la siguiente tabla que los errores cometidos con el punto y seguido se producen sobre todo por emplearlo incorrectamente en lugar de la coma:

EMPLEOS ERRÓNEOS DE PUNTO Y SEGUIDO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Empleo erróneo de punto y seguido por otros delimitadores principales	59	72%
Por coma	39	66%
Por punto y coma	15	25%
Por dos puntos	5	8%
Introducción errónea de punto y seguido	23	28%
Después de los signos de cierre de interrogación y de exclamación.	3	13%
Ante subordinada.	4	17%
Otras introducciones erróneas de punto y seguido	16	70%

6.1.5. Errores cometidos con los puntos suspensivos

Los errores de puntuación con los puntos suspensivos solo se produjeron por empleos incorrectos, y no por ausencias. En la tabla siguiente se expone el porcentaje de error para cada uno de los tres tipos de usos incorrectos hallados en las muestras:

EMPLEOS ERRÓNEOS DE PUNTOS SUSPENSIVOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Empleo erróneo de puntos suspensivos junto con la abreviatura <i>etc.</i>	17	77%
Empleo erróneo de puntos suspensivos por enumerar solo un elemento previamente	1	5%
Otros empleos erróneos de puntos suspensivos	4	18%

6.2. Análisis de las variables independientes

Como ya hemos expuesto anteriormente en los capítulos relativos a la introducción y a la metodología, en este estudio hemos analizado la significación de los errores de ortografía puntual en el *sexo*, *tipo de centro*, *nivel educativo de los padres* y *asignatura*. Además, buscando proporcionar una descripción más precisa, hemos relacionado cada una de las tres últimas variables (*tipo de centro*, *nivel educativo de los padres* y *asignatura*) con la variable *sexo*.

6.2.1. Sexo y tipo de centro⁹⁵

Con respecto a la variable *tipo de centro*, en general suele considerarse que los alumnos de colegios privados y concertados de prestigio acaban sus estudios con una mejor formación que la de los estudiantes de la enseñanza pública. Mediante esta investigación quisimos averiguar si también en el dominio de los signos de puntuación los estudiantes de la enseñanza privada y concertada obtienen mejores resultados que

⁹⁵ Véase 10.4. Anexo 4: Número de alumnos por sexo, tipo de centro y nivel educativo de los padres.

los de la pública. El gráfico que sigue refleja la relación del número de errores cometidos con respecto a las tres tipologías de enseñanza citadas:

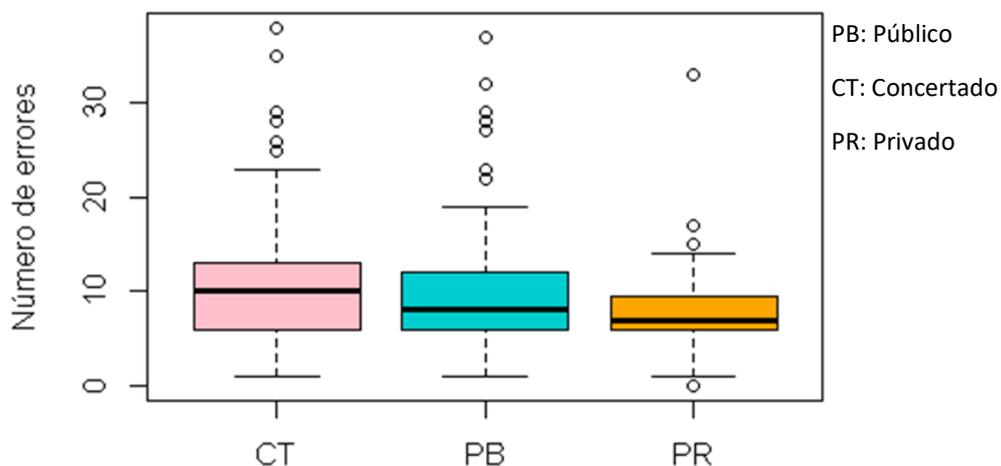


Gráfico 1. Tipo de centro

Los círculos del gráfico representan la dispersión de la que advertíamos más arriba, al comienzo del apartado 6.1. Análisis de frecuencias. Así, puede observarse que el número medio de fallos se sitúa en la franja cercana a los diez errores, pero existen alumnos que se alejan significativamente de esa media y cometen incluso más de treinta fallos por redacción. Del gráfico anterior se obtienen las siguientes medias (entre paréntesis figura la *desviación típica*⁹⁶):

Media de errores		
Público	Concertado	Privado
9.60 (5.92)	11.04 (7.20)	8.53 (5.58)

⁹⁶ La desviación típica es una forma de medir la dispersión de los valores, si están concentrados o no alrededor de la media (cuanto más pequeño es el valor, más concentrado está alrededor de la medida).

Al aplicar el test de Kruskal-Wallis sobre estos datos, se obtuvo que el *valor p*⁹⁷ es de 0.04465; por lo tanto, parecen existir diferencias en cuanto a los errores de puntuación cometidos por los alumnos teniendo en cuenta los diferentes tipos de centro. Si continuamos con el análisis de esta variable teniendo en cuenta también la variable *sexo*, el programa genera los siguientes datos:

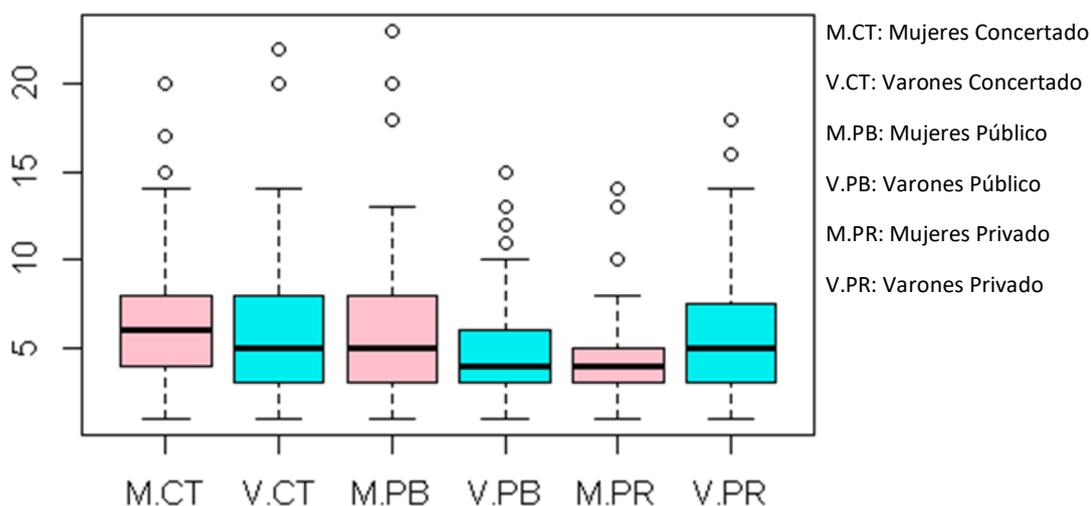


Gráfico 2. Tipo de centro y sexo

En la tabla siguiente exponemos la media de errores de puntuación que se desprende del gráfico anterior:

Públicos		Concertados		Privados	
Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
3.76	5.27	5.46	5.42	5.14	3.88

⁹⁷ El *valor p* es la asunción de que la hipótesis de partida (o hipótesis nula) es cierta. Es una medida de significación estadística. El nivel de significación que está convencionalmente establecido es 0.05, al menos para investigaciones de este tipo, lo que significa que se rechazará la hipótesis nula si el valor *p* es menor o igual al valor de significación.

Se aplicó el test de Wilcoxon para comprobar si los datos anteriores son significativos. El *valor p* resultante para cada uno de los tres tipos de centros es el siguiente:

<i>Valor p</i>		
Públicos	Concertados	Privados
0.006119*	0.3875	0.1005

Tras los datos obtenidos con respecto a la variable *tipo de centro*, las pruebas confirman diferencias en cuanto al comportamiento de varones y mujeres. El test realizado detecta diferencias significativas por sexo en los centros públicos, si bien, de acuerdo con el número medio de errores expuestos para los tres tipos de centros, en los concertados se cometerían más errores de puntuación.

6.2.2. *Sexo y nivel educativo de los padres*

Recordemos que para el análisis estadístico de los datos establecimos las siguientes variantes del nivel educativo:

- Nivel A (bajo): sin estudios – estudios primarios
- Nivel B (medio): estudios secundarios
- Nivel C (alto): estudios universitarios

El siguiente gráfico muestra el número de errores cometidos teniendo en cuenta solamente la variable *nivel educativo*:

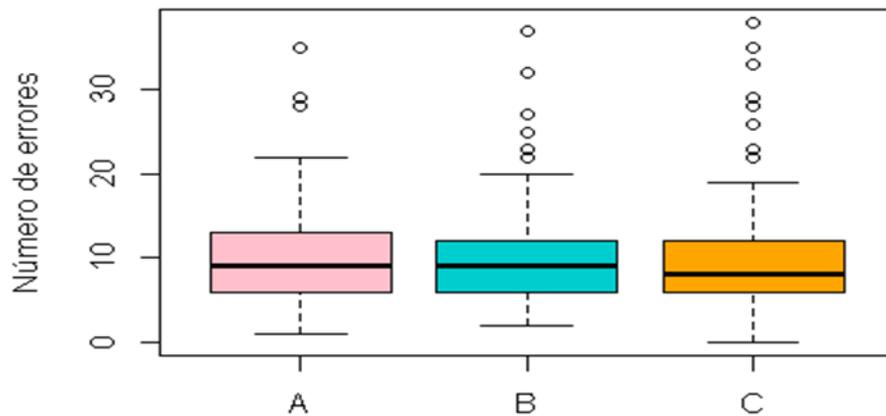


Gráfico 3. Nivel educativo de los padres

Del gráfico podemos extraer las siguientes medias (la desviación típica aparece entre paréntesis):

Media de errores		
Nivel A (bajo)	Nivel B (medio)	Nivel C (alto)
11.17 (8.40)	9.88 (5.73)	9.72 (6.65)

Al aplicar el test de Kruskal-Wallis, se obtuvo que el *valor p* es de 0.61. Así, no se obtienen diferencias significativas en cuanto a esta variable, lo que puede tener como explicación que la desviación típica es grande en todos los casos y que el grupo correspondiente al nivel educativo A (bajo) se encuentra infrarrepresentado⁹⁸. Si continuamos con un análisis combinado de la variable *nivel educativo* y la variable *sexo*, el programa genera los siguientes datos:

⁹⁸ Véase 10.4. Anexo 4.

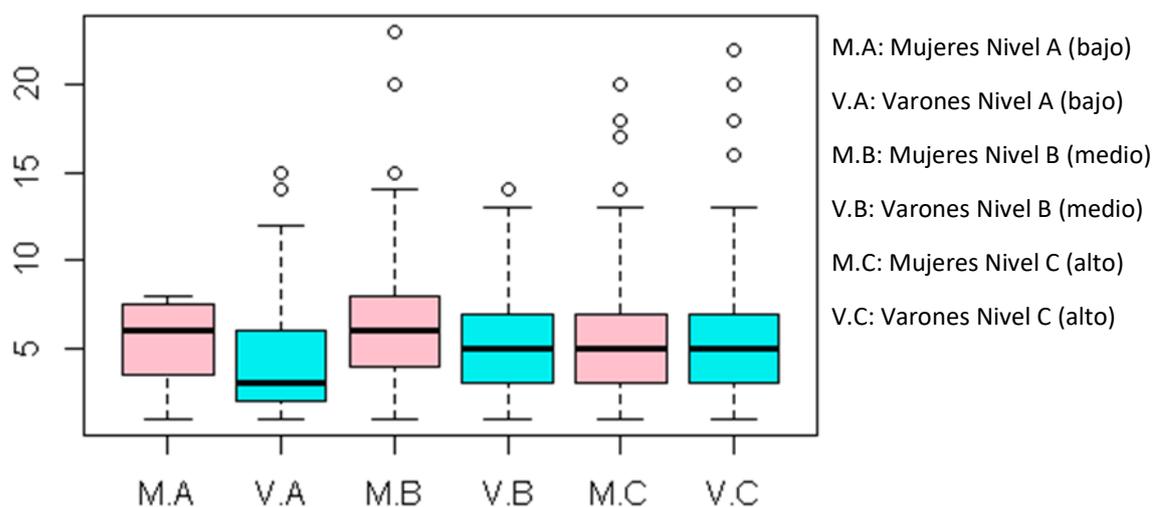


Gráfico 4. Nivel educativo de los padres y sexo

Debajo se expone la media de errores que se desprende del gráfico anterior:

Nivel A (bajo)		Nivel B (medio)		Nivel C (alto)	
Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
4.04	4.37	4.27	5.35	4.97	4.88

Se aplicó el test de Wilcoxon para comprobar si los datos anteriores son significativos.

El *valor p* resultante para cada uno de los tres niveles educativos es el siguiente:

<i>Valor p</i>		
Nivel A (bajo)	Nivel B (medio)	Nivel C (alto)
0.1836	0.05531	0.4807

De acuerdo con estos valores, tampoco se detectan diferencias significativas teniendo en cuenta de manera conjunta la variable *nivel educativo de los padres* y la variable *sexo*.

6.2.3. Sexo y asignatura

Las dos variantes de la variable *asignatura* son Lengua Castellana y Literatura (LCL) e Historia (H). El gráfico de abajo relaciona el número medio de errores cometidos con respecto a esta variable, únicamente:

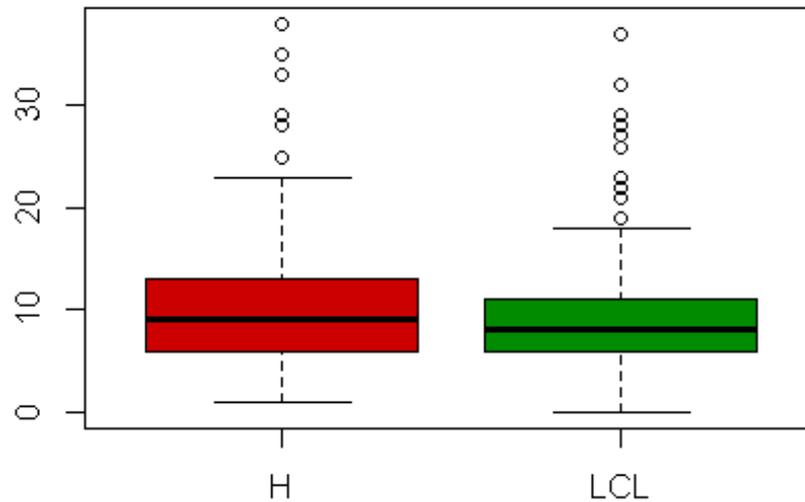


Gráfico 5. Asignatura

Del gráfico anterior se extraen las siguientes medias:

Media de errores	
Lengua Castellana y Literatura (LCL)	Historia (H)
9.73 (6.09)	10.09 (6.63)

Al aplicar el test de Wilcoxon sobre estas medias, se obtuvo que el *valor p* es de 0.7192, que indica que la diferencia no es significativa. Debe tenerse en cuenta que las desviaciones típicas son altas y hay mucha dispersión en ambos grupos, por lo que hasta aquí no podemos asegurar que exista una tendencia clara. Si realizamos un

análisis conjunto de las variables *asignatura* y *sexo*, el programa estadístico genera los siguientes datos:

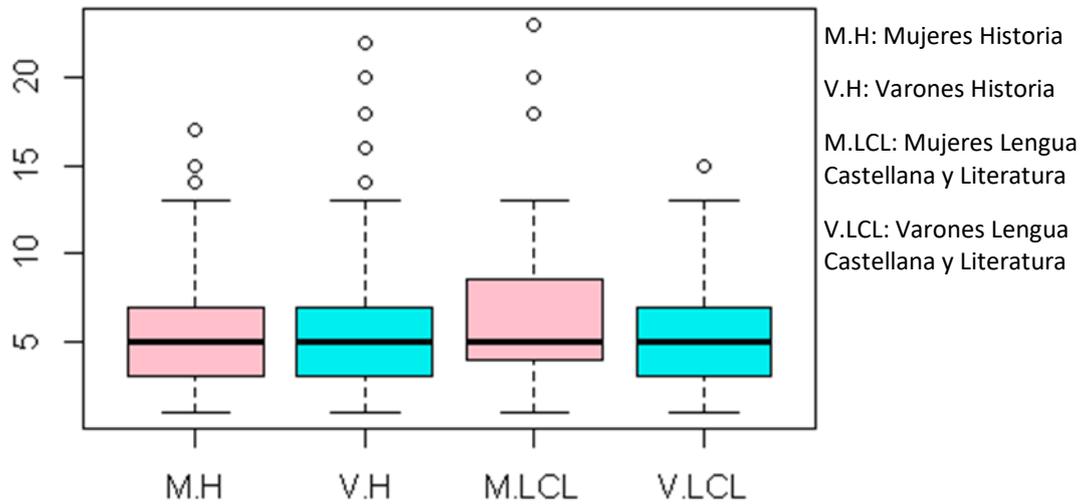


Gráfico 6. Asignatura y sexo

Las medias que se obtienen a partir del gráfico anterior son las siguientes:

Lengua Castellana y Literatura (LCL)		Historia (H)	
Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
4.16	5.77	4.91	4.60

Tras realizar el test de Wilcoxon, el *valor p* resultante para cada una de las dos asignaturas es el siguiente:

Lengua Castellana y Literatura (LCL)	Historia (H)
0.02432*	0.8873

Como se observa, el test detecta diferencias significativas entre sexos en la asignatura Lengua Castellana y Literatura. Si atendemos a las medias obtenidas para cada uno de los sexos en esta asignatura, tendríamos que las chicas cometerían un mayor número de fallos.

El análisis que hemos llevado a cabo para conocer la relación entre los errores de ortografía puntual y las variables independientes escogidas para la investigación pone de manifiesto pocas diferencias de comportamiento si se cruza la variable dependiente objeto de estudio con las variables *nivel educativo de los padres* y *asignatura*. Sí se obtuvieron datos significativos con respecto a la variable *tipo de centro*. Atendiendo a las medias obtenidas para cada uno de los tres tipos de centros educativos —9.60 en los públicos, 11.04 en los concertados y 8.53 en los privados—, *a priori* parece que en los colegios concertados se comete un mayor número de errores. Una investigación complementaria a esta, en la que haya una representación más equitativa de cada uno de los tipos de centros de enseñanza, podrá arrojar resultados mucho más fidedignos.

Asimismo, en un principio, en las primeras pruebas donde se analizaron las variables independientes por separado, con respecto a la variable *sexo* no se hallaron diferencias significativas. Sin embargo, al combinarla con las otras tres variables citadas, de manera conjunta se obtuvieron nuevos resultados. Así, la variable *sexo* sí marca diferencias en los centros públicos —las chicas cometen una media de 5.27 errores frente al 3.76 de los chicos— y en la asignatura Lengua Castellana y Literatura, donde son también las mujeres las que incurren en un mayor número de errores —5.77 de media frente al 4.16 de los varones—.

7. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA PUNTUACIÓN POR PARTE DE LOS DOCENTES

La ortografía puntual supone una asignatura pendiente incluso para los profesores de lengua española. Ello queda demostrado en la escritura de sus estudiantes —a partir de la cual se puede deducir que la enseñanza recibida no ha sido suficiente o adecuada— y en la suya propia, como veremos en el apartado siguiente. Que los docentes sepan puntuar de manera correcta y que en sus enseñanzas apliquen las estrategias didácticas adecuadas resultará de vital importancia en el proceso de aprendizaje de puntuación de sus alumnos, teniendo en cuenta que, vistos los resultados del análisis estadístico de los datos, las variables estudiadas no influyen de manera significativa en el dominio que los estudiantes muestran de la puntuación. Es la enseñanza particular de cada profesor la que puede lograr que los estudiantes escriban mejor y no cometan errores como los ya presentados en este estudio, que se dan tanto en la enseñanza pública como en la privada.

7.1. Errores de puntuación cometidos por los docentes de lengua española

Durante la recopilación de las muestras del corpus, consideramos que sería interesante realizar un cuestionario escrito a los profesores de Lengua Castellana y Literatura que impartían clase a los estudiantes que escribieron las muestras del corpus. De manera sintetizada, las preguntas del cuestionario fueron las siguientes:

- *¿Cómo se trabaja la expresión escrita en 4.º de la ESO?*
- *¿Cuál es la dinámica para realizar las tareas de escritura?*
- *¿Qué aspectos se deben trabajar en todos los cursos de la enseñanza secundaria?*
- *En este nivel, ¿cómo se enseña la puntuación?*
- *Temas como la subordinación constituyen un contenido que suele ser complejo o difícil para los alumnos. ¿Cómo se puede facilitar esta enseñanza?*

Al leer las respuestas de los profesores a estas preguntas resultó imposible no analizar también cómo es la puntuación que ellos consignan a sus textos. Los treinta y siete cuestionarios respondidos por los docentes de lengua española constituyen una prueba fehaciente de que en la problemática del escaso dominio de la puntuación por parte de los estudiantes también repercute el descuido de sus propios profesores en cuanto a la puntuación textual.

En las respuestas del cuestionario se contabilizaron muchos de los errores que también cometieron los alumnos en las redacciones. En cuanto a las ausencias de signos de puntuación, se olvidó consignar coma ante conjunciones adversativas y nexos subordinantes:

Mandar que redacten cuentos, etc[]pero también textos técnicos.

Se pueden mandar redacciones para casa[]pero los trabajos hechos en clase pueden ser más auténticos en general. [Docente de centro privado].

Siempre hay que corregir los errores[]pero no suelen enmendarlos. [Docente de centro público].

Debemos corregir[]pero no sancionar. Mis alumnos bajan puntuación en los exámenes[]pero pueden recuperarla a través de ejercicios voluntarios. [Docente de centro concertado].

La dificultad de las subordinadas no radica tanto en su explicación y localización[]sino en su cantidad. [Docente de centro privado].

Además luchamos con el problema del lenguaje que emplean en el whatsapp, chat, etc, que está ocasionando múltiples problemas[]puesto que no se preocupan en redactar correctamente. [Docente de centro concertado]

Dentro de los textos se intenta que utilicen la subordinación, aunque para ellos es difícil[]pues están acostumbrados al mal uso de los relativos y les cuesta. [Docente de centro público].

Asimismo, también se halló alguna que otra ausencia de coma para delimitar el límite de construcciones subordinadas, como la condicional que aparece en la siguiente oración:

Siempre dentro de los textos, si no[]la puntuación siempre estará dissociada del sentido que se va generando de manera cohesiva y coherente en un texto. [Docente de centro público]⁹⁹.

En los siguientes fragmentos se olvida poner alguna de las dos comas que deben delimitar un inciso:

Además de lo señalado en los apartados anteriores, se tienen muy en cuenta las redacciones de los alumnos, tanto en la exposición de resúmenes,¹⁰⁰ como en exámenes, trabajos, etc.[]para corregir o sugerir un uso normativo o creativo de los signos de puntuación. [Docente de centro concertado].

Las tareas de escritura las suelo mandar para casa, no sin antes recomendar que hagan un borrador y que[]antes de entregar definitivamente, corrijan una y otra vez. [Docente de centro concertado].

Siempre merece la pena corregir los fallos, el problema es que, cuanto más grandes (adolescentes)[]les cuesta más mejorar en este punto. [Docente de centro concertado].

En varias ocasiones los conectores textuales no se delimitaron mediante la coma:

Por supuesto. Es más[]nos atreveríamos a decir que en ciertos momentos sería necesario que ellos mismos se autoevaluaran, intercambiando con algún compañero su propio texto escrito. [Docente de centro público].

Asimismo[]se evalúa en las actividades de creación. [Docente de centro público].

Abordamos[]además[]cada signo de puntuación como elemento modalizador, expresivo o creativo a través de textos de intención literaria, para que el alumno vaya discriminando tanto un uso normativo de los signos de puntuación como una herramienta expresiva, casi léxica. [Docente de centro público].

⁹⁹ Respuesta a la pregunta *¿Cómo se trabaja la subordinación?*

¹⁰⁰ La coma es errónea.

En el siguiente texto, ya visto más arriba, puede comprobarse que se requiere obligatoriamente de una coma ante el segmento *y les cuesta*:

Dentro de los textos se intenta que utilicen la subordinación, aunque para ellos es difícil pues están acostumbrados al mal uso de los relativos[]y les cuesta. [Docente de centro público].

En el capítulo de análisis de los errores de puntuación estudiantiles admitíamos que las ausencias de coma ante la conjunción copulativa y no podían considerarse graves errores de puntuación en los textos del alumnado, pues entendemos que a veces es difícil percatarse de la necesidad de la coma en determinados contextos. Además, ni los propios profesores saben puntuar siempre los contextos oracionales que contienen más de una y:

Generalmente, se marcan redacciones para elaborar en casa y se entregan a la profesora para que las corrija y devuelva y se pone nota.

Se debería trabajar más la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión lectora y la literatura y obviar contenidos gramaticales repetitivos, que han dado los alumnos desde primaria y tanto les aburre. [Docente de centro público].

Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita y buenas prácticas conversacionales. [Docente de centro público].

Por otro lado, se produjeron diversas ausencias con respecto al punto. Los olvidos más llamativos fueron los de punto y seguido entre oraciones:

La trabajamos en todos los temas a través de una enseñanza inductiva donde ellos llegan a las conclusiones de sus propios errores[]también escuchan un audio-dictado y se lo corrigen entre ellos. [Docente de centro concertado].

La puntuación se trabaja de manera “indirecta”[]Los ejercicios específicos son pocos en comparación con otros temas. [Docente de centro concertado].

También se olvidaron los docentes, en demasiadas ocasiones, de poner punto final en sus respuestas:

En función del tiempo disponible, en ocasiones unas cosas y en ocasiones otras

Creo que relacionándola con el contexto oracional la suelen entender bien
[Docente de centro concertado].

Se incide en la presentación formal (márgenes, sangrías,...)

Se usa la lectura como apoyo [Docente de centro público].

La metodología suele ser colaborativa, el desarrollo de contenidos a través de plataformas digitales

A partir de la realización y producción textual y digital. El uso cotidiano de la producción escrita en papel es el recurso que del alumnado se demanda, aunque cada vez es mayor el uso de nuestra plataforma digital educativa (EVAGD)

Se suelen realizar los ejercicios propuestos en los libros de textos, a medida que se trabaja el tema correspondiente [Docente de centro público].

Fundamentalmente, la comprensión lectora. De igual forma, la ortografía y las estrategias que permitan una adquisición paulatina de vocabulario y expresiones de madurez sintáctica [Docente de centro concertado].

Los aspectos que se deben trabajar son: conocer las características de cada forma de discurso y llevarlas a la práctica, además de tener en cuenta la puntuación, ortografía y presentación. Es fundamental la lectura diaria para fomentar todos estos aspectos y potenciar su vocabulario [Docente de centro concertado].

En determinados casos se les guía para que sepan qué aspectos han de tener en cuenta en el comentario y para que se acostumbren a fijarse en lo importante y ellos solos lo hagan en el futuro. Enseñarles a que comenten también aquello que les llame la atención, a que sean críticos con lo leído y a que lo relacionen con sus vidas, la historia, la ciencia etc [Docente de centro privado].

Se pretende que los alumnos elaboren textos escritos en cada sesión de clase, bien de manera aislada o en trabajo en grupo [Docente de centro privado].

De igual forma, se echaron en falta los puntos que deberían haber aparecido al final de los elementos listados en la siguiente enumeración:

Desde el Departamento de Lengua Castellana y Literatura creemos necesario y urgente trabajar:

- *La expresión escrita*
- *La expresión oral (debates, exposiciones, mesas redondas...)*
- *La comprensión de cualquier tipo de texto (desde los clásicos a los textos prescriptivos, publicitarios, periodísticos, técnico-científicos, administrativos...)*
- *La ortografía*
- *La puntuación*

Hasta aquí las ausencias. A continuación, veremos que también se produjeron bastantes empleos erróneos de signos de puntuación. Se distinguieron comas erróneas entre sujetos y predicados, comas innecesarias ante complementos circunstanciales en posición final de oración —que no suponían incisos— y comas erróneas en estructuras bimembres introducidas por nexos correlativos:

El hecho de que un alumno de cuarto de la ESO escriba correctamente, es muy difícil hoy en día porque la gran mayoría no lee, por lo que no manejan vocabulario, no se fijan en la puntuación y en otros aspectos que un lector ávido no pasaría por alto. [Docente de centro concertado].

Creo que los errores referidos a pausas (mal uso de puntos y comas), son básicos para corregir y no dejar pasar. [Docente de centro público].

El tema de la subordinación, lo empezamos a trabajar un poco en 4º de la ESO con la elaboración de textos expositivo-argumentativo. No es tanto como mecánico, sino como algo propio de la estructura del texto. [Docente de centro público].

Además de los trabajos de cada unidad, se procura la producción textual, a partir de diversas actividades: textos-opinión, noticias-redacción, esquemas-redacción, comentarios-opinión,....

La puntuación se enseña a través de la corrección de los textos y el trabajo personal e individualizado con cada alumno. Es decir, tras entregar un texto corregido, se repasa con ellos mostrándoles qué signos de puntuación deberían haber utilizado en cada ocasión y se les explica el porqué. Finalmente, se pide que el propio alumno lo vuelva a escribir y lea los dos en su casa, para que así se dé cuenta de la necesidad de puntuar sus escritos de manera adecuada. [Docente de centro privado].

La metodología es muy variada y en ocasiones depende, no sólo del contenido, sino del grupo de alumnos con el que trabajas. [Docente de centro público].

Además de lo señalado en los apartados anteriores, se tienen muy en cuenta las redacciones de los alumnos, tanto en la exposición de resúmenes, como en exámenes, trabajos, etc. para corregir o sugerir un uso normativo o creativo de los signos de puntuación. [Docente de centro público].

En el capítulo de análisis de los errores de puntuación de los alumnos, declaramos que el empleo de coma por punto y seguido para delimitar oraciones supone el error de mayor frecuencia de uso en los textos estudiantiles. Admitíamos allí, asimismo, que no esperábamos encontrar en las muestras errores de tal gravedad. Sin embargo, resultó mucho más lamentable hallar dicho error en la escritura de docentes de lengua española:

Siempre dentro de los textos, solo se hace de forma individual cuando se estudia el análisis de las oraciones subordinadas¹⁰¹.

Siempre merece la pena corregir los fallos, el problema es que, cuanto más grandes (adolescentes) les cuesta más mejorar en este punto. [Docente de centro concertado].

Durante este curso, se ha dedicado una sesión semanal a las normas ortográficas y siempre se ha dado importancia al uso adecuado de los signos de puntuación y se han marcado actividades guiadas, además se han realizado todas las actividades propuestas en el libro. [Docente de centro público].

¹⁰¹ Respuesta a la pregunta del cuestionario ¿Cómo se trabaja la subordinación?

En los siguientes fragmentos la coma es igualmente errónea y, en su lugar, debería haberse empleado un punto y coma,

Algunos no los enmiendan nunca, la mayoría sí dado que si no no alcanzan[sic] nunca la nota deseada.

No hay una sola dinámica, se mezclan métodos que se trabajan y corrigen desde todas las áreas. [Docente de centro concertado].

No paso por alto los errores de puntuación, de hecho les hago ver que los errores de puntuación inciden en la coherencia y en la cohesión del texto. [Docente de centro público].

Además se incide mucho en las respuestas largas, los alumnos deben desarrollar sus respuestas. [Docente de centro privado].

Al final, el alumno acaba confundido con tantos tipos, por eso es recomendable ir pautando su enseñanza a lo largo del curso y no en dos semanas intensas. [Docente de centro privado].

Siempre dentro de los textos, si no la puntuación siempre estará disociada del sentido que se va generando de manera cohesiva y coherente en un texto. [Docente de centro público]¹⁰².

o incluso dos puntos:

Se trabaja en bloque, primero el examen de comprensión y luego el de expresión escrita. [Docente de centro privado].

Se utilizan varios métodos, tanto la elaboración de escritos creativos, siguiendo unas pautas, o los comentarios de textos. Se dedican sesiones enteras al principio y más tarde se les va dando una mayor autonomía. [Docente de centro público].

A través de la realización de textos que se les manda en las diferentes UD. El tiempo que se le dedica varía, a veces son sesiones enteras y otras no. Depende del alumnado. [Docente de centro público].

¹⁰² Respuesta a la pregunta ¿Cómo se trabaja la subordinación?

En el siguiente texto, por el contrario, se empleó erróneamente un punto y seguido donde claramente debió escribirse una coma, como podrá comprobarse realizando la sustitución:

La enseñanza de la gramática tiene un aspecto de observación y mecánico, y otro aspecto funcional. El entrenamiento en el primero sirve para asimilar estructuras que observan regularidad en la lengua. La aplicación de las estructuras sintácticas contribuye a reforzar su identificación. Si bien es verdad que en este terreno funciona la intuición del alumno, derivada de su competencia innata en el uso de la lengua. [Docente de centro público].

Hallar empleos erróneos de dos puntos sin un elemento anticipador de la enumeración que presentan era esperable, pues se trata de un error bastante extendido debido al desconocimiento de la norma:

Los aspectos que se deben trabajar son: conocer las características de cada forma de discurso y llevarlas a la práctica, además de tener en cuenta la puntuación, ortografía y presentación. [Docente de centro concertado].

Los errores que no debemos pasar por alto son: poner minúscula tras el punto y seguido o aparte; escribir párrafos muy extensos sin ningún tipo de puntuación; no abrir los signos de exclamación e interrogación; intercalar mayúsculas; no poner la sangría; no poner punto tras una interrogación o exclamación; no utilizan casi nunca el punto y aparte, solo puntos y seguidos... en fin, esos son los que recuerdo ahora. [Docente de centro concertado].

También se pudieron observar empleos erróneos de puntos suspensivos al finalizar enumeraciones. Por un lado, hubo casos en que se empleó la abreviatura *etc.* junto con los puntos suspensivos:

Se trabaja de distintas maneras. En todos los temas siempre hay un apartado dedicado a esto; además, aprovechamos los comentarios de literatura, sesiones de lectura, etc...

Trabajamos en un primer momento, de forma aislada, una hora a la semana a partir de dinámicas, juegos, etc... Luego, empiezan un proceso creativo donde

ellos fabrican textos de su interés donde se incluyen. [Docente de centro concertado].

Si [sic] se han de corregir. a [sic] partir del error surge el acierto futuro, tanto en faltas ortográficas como en construcciones gramaticales, etc... [Docente de centro concertado].

Por otro lado, se empleó conjuntamente la coma con los puntos suspensivos para finalizar enumeraciones —además, nótese que uno de los docentes emplea cuatro puntos en vez de tres para conformar los puntos suspensivos—:

Además de los trabajos de cada unidad, se procura la producción textual, a partir de diversas actividades: textos-opinión, noticias-redacción, esquemas-redacción, comentarios-opinión,....

A la hora de corregir se deben tener en cuenta la mayor parte de la instrumentalización de la lengua: desde la puntuación hasta el uso correcto del léxico, cohesión y coherencia,.... [Docente de centro público].

Se incide en la presentación formal (márgenes, sangrías,...) [Docente de centro público].

Teniendo en cuenta el uso inadecuado que se hace de los paréntesis en el siguiente fragmento —escrito por un docente que debe enseñar a los alumnos a escribir—, resulta comprensible el escaso dominio de la puntuación de los estudiantes y la variedad de errores que pueden cometer:

Depende. Sí corrijo errores básicos de puntuación, sobre todo (pausas, mal uso de comillas o guiones...). Otros errores los señalo para que el alumno/a los detecte y los corrija de forma autónoma (por ejemplo tildes). [Docente de centro público].

Nótese además en este texto lo poco que beneficia a la enseñanza correcta de nuestra lengua que un docente de lengua española emplee fórmulas como *el alumno/a* o considere que las pausas forman parte de la puntuación.

En cuanto a las enumeraciones, percibimos cierta dificultad para saberlas cohesionar y puntuar correctamente:

Es un trabajo que se realiza a lo largo del curso de manera gradual utilizando diferentes metodologías; comentarios de textos, ejercicios guiados, creación de textos, etc. [Docente de centro concertado].

De forma combinada, es decir, hay sesiones dedicadas exclusivamente a ejercitar la expresión escrita; en unas ocasiones es el léxico, en otras, la construcción sintáctica; en otras, la cohesión textual; etc. [Docente de centro público].

*Se trabaja realizando redacciones, textos argumentativos, en donde los alumnos puedan expresar su opinión de manera ordenada, elaborando noticias, descripciones, poemas para que desarrollen la creatividad.*¹⁰³ [Docente de centro público].

Como ya habíamos detectado en las muestras estudiantiles, a veces se produce el error de emplear comas creyendo que se va a enumerar varios elementos sin caer en la cuenta de que hubiese sido mejor emplear el nexos copulativo y, como se puede comprobar en el siguiente fragmento:

El hecho de que un alumno de cuarto de la ESO escriba correctamente, es muy difícil hoy en día porque la gran mayoría no lee, por lo que no manejan vocabulario, no se fijan en la puntuación y en otros aspectos que un lector ávido no pasaría por alto. [Docente de centro concertado].

Por último, con respecto también a las enumeraciones, debemos insistir en que para cohesionar y puntuar un texto no basta con emplear comas e ir añadiendo sintagmas, pues pueden cometerse graves errores de escritura como el que sigue:

¹⁰³ Dos posibles correcciones del texto son las siguientes:

Se trabaja realizando redacciones, textos argumentativos —en donde los alumnos puedan expresar su opinión de manera ordenada—, noticias, descripciones, poemas que desarrollen su creatividad...

Se trabaja realizando redacciones; textos argumentativos, en donde los alumnos puedan expresar su opinión de manera ordenada; noticias; descripciones; poemas que desarrollen la creatividad...

La metodología suele ser colaborativa, el desarrollo de contenidos a través de plataformas digitales [Docente de centro público].

Para finalizar con las muestras de errores de puntuación cometidos por docentes de lengua española, queremos llamar de nuevo la atención sobre el uso extendido de emplear gerundios —la mayoría de las veces erróneos, por tratarse de gerundios de posteridad— delimitados siempre mediante una coma:

El uso de las nuevas tecnologías y de las redes sociales incide de manera negativa en la producción escrita de los alumnos, pues se impone la inmediatez frente a la excelencia, cometiéndose numerosos errores de ortografía, expresión, que luego se trasladan al ámbito académico y normativo. [Docente de centro concertado].

No solo suelen utilizarse las páginas dedicadas a este aspecto en los libros de texto, sino que suelen proponerse ejercicios adicionales, experimentando, por ejemplo, los cambios de significado que se producen con la alteración de la puntuación. [Docente de centro público].

Por supuesto. Es más nos atreveríamos a decir que en ciertos momentos sería necesario que ellos mismos se autoevaluaran, intercambiando¹⁰⁴ con algún compañero su propio texto escrito. [Docente de centro público].

7.2. ¿Cómo se está enseñando a puntuar en secundaria?

En su libro sobre la puntuación, Millán (2006: 10) se planteaba lo siguiente: «¿Cuánto esfuerzo se dedica a enseñar la puntuación en el sistema escolar, comparado con el que se aplica a la ortografía de las letras? El resultado es que nuestros estudiantes apenas puntúan, o lo hacen erráticamente...». Compartiendo la opinión expresada por el autor, para obtener información más precisa acerca de la metodología que emplean los docentes para enseñar a puntuar, confeccionamos un cuestionario con las preguntas ya

¹⁰⁴ En este caso el gerundio sí está empleado de manera correcta, pero la coma es errónea porque el segmento que sigue constituye un complemento circunstancial situado en posición final de oración y no debe separarse del resto del enunciado mediante un coma (no supone una explicación periférica o inciso).

citadas al principio de este capítulo con el fin de averiguar en qué aspectos falla la metodología aplicada hasta ahora. De manera general, hemos de reconocer que no se percibieron grandes diferencias entre la metodología de los docentes de centros públicos y la de los docentes de centros privados y concertados con respecto a la enseñanza de la puntuación en concreto —si bien llama la atención, como veremos más abajo, la dependencia que los docentes de centros públicos y concertados tienen del libro de texto—.

La gran mayoría de los encuestados, ante la pregunta *¿Cómo se enseña la puntuación?*¹⁰⁵, respondió indicando que se parte de la teoría y de los ejercicios del libro de texto para después pasar a otros ejercicios o actividades confeccionadas y guiadas por el profesor:

No solo suelen utilizarse las páginas dedicadas a este aspecto en los libros de texto, sino que suelen proponerse ejercicios adicionales, experimentando, por ejemplo, los cambios de significado que se producen con la alteración de la puntuación [Docente de centro público].

Añaden, además, que la práctica con los signos de puntuación se complementa con los comentarios y correcciones surgidos a raíz de los textos de creación propia de los alumnos. Tal parece que esta metodología no resulta tan pobre o inadecuada. Sin embargo, lo cierto es que analizando la escritura de los alumnos dicha manera de proceder no da resultados óptimos. A continuación, detallaremos las concepciones erróneas que hemos percibido en el profesorado acerca de la puntuación y qué procedimientos de su metodología pueden estar incidiendo en que esta sea poco eficaz para lograr que los alumnos presten atención a la ortografía puntual.

En el apartado 3.6. Sobre la didáctica de la ortografía puntual, expusimos que el planteamiento didáctico que ofrecen los libros de texto escolares sobre la puntuación es escaso, ineficaz y obsoleto. Si bien los docentes encuestados los mencionan como

¹⁰⁵ Los comentarios que iremos exponiendo de los docentes son la respuesta a esta pregunta. Las respuestas completas de todos los profesores a esta pregunta podrán consultarse en el apartado 10.5. Anexo 5.

una herramienta de partida para la enseñanza de la puntuación y el resto de contenidos, percibimos en sus comentarios bastante apego a ellos:

La puntuación la trabajo precisamente ayudándome del libro, que trata de manera detallada el uso de todos los signos de puntuación, poniendo ejemplos ilustrativos de todos [Docente de centro concertado].

Se suelen aprovechar bastante los ejercicios del libro de texto, trabajando por separado cada signo y, al final, en conjunto [Docente de centro público].

En 4º de ESO se utiliza el libro de texto u otros textos web. [Docente de centro público].

Se trabajan tanto las propuestas del libro como otras actividades diseñadas por nosotros [Docente de centro concertado].

Se trabajan desde el libro, pero sobre todo con las correcciones de sus ejercicios de clase o de los trabajos de lectura [Docente de centro concertado].

Los apartados del libro dedicados a estos aspectos se trabajan siempre, además de crear otro tipo de ejercicios [Docente de centro privado].

Mediante los ejercicios del libro de texto destinados a este fin y a través de textos complementarios [Docente de centro concertado].

Se suelen realizar los ejercicios propuestos en los libros de texto [Docente de centro público].

Como se puede observar, son los centros públicos y concertados los que tienen devoción por el libro de texto. Por el contrario, los colegios privados de reconocido prestigio en la isla apenas los utilizan. El inconveniente que hallamos al empleo diario de libros de texto —además de la ineficacia de sus planteamientos didácticos— es que suponen otro elemento más con el que el profesor tiene que cumplir, además de con el currículo educativo¹⁰⁶. Así, en general los docentes dan prioridad a los ejercicios que se proponen en el libro, antes que a otras actividades mucho más productivas y

¹⁰⁶ Los docentes viven preocupados por cumplir con todos los contenidos y criterios de evaluación que disponen los currículos y que los libros de texto desarrollan de manera profusa.

significativas que refuercen la competencia lingüística de los alumnos¹⁰⁷. Solo algún que otro profesor reconoce que efectivamente el tratamiento de la puntuación en los libros de texto no resulta apropiado para enseñar a puntuar:

No paso por alto los ejercicios, pero los encuentro a todas luces insuficientes y sobre todo descontextualizados del proceso de escritura [Docente de centro público].

Se trabajan los apartados de los libros de texto, pero hay que trabajar más que eso. No es suficiente [Docente de centro concertado].

En cuanto a la concepción que tiene el profesorado sobre los signos de puntuación, hay docentes que siguen diferenciado ortografía y puntuación —y no precisamente para otorgarle su mayor importancia con respecto a la de la ortografía de la palabra, e incluirla entre los mecanismos de escritura y de cohesión textual—:

Desde el Departamento de Lengua Castellana y Literatura creemos necesario y urgente trabajar:

- *La expresión escrita*
- *La expresión oral (debates, exposiciones, mesas redondas...)*
- *La comprensión de cualquier tipo de texto (desde los clásicos a los textos prescriptivos, publicitarios, periodísticos, técnico-científicos, administrativos...)*
- *La ortografía*
- *La puntuación* [Docente de centro público]

Los errores que no se pueden pasar por alto es la coherencia y cohesión, ortografía y signos de puntuación [Docente de centro público].

Nunca se pasan por alto errores de puntuación, ortográficos ni de expresión [Docente de centro concertado].

¹⁰⁷ Algunos docentes sí que indicaron que trabajan la expresión escrita mediante la elaboración de tareas y proyectos en los que la escritura pueda verse más contextualizada que en un simple libro de texto.

Asimismo, también se puede constatar que otros siguen considerando que la puntuación equivale a las pausas:

Sí corrijo errores básicos de puntuación, sobre todo (pausas, mal uso de comillas o guiones...) [...]. Creo que los errores referidos a las pausas (mal uso de puntos y comas), son básicos para corregir y no dejar pasar [Docente de centro público].

Algunos docentes exponen que no prestan a la ortografía puntual la debida atención que merece:

De manera esporádica y usando tanto los ejercicios del libro como otros preparados a tal efecto. Suele ser una actividad casi al margen del currículo porque hay muchos aspectos que recuperar de cursos anteriores [Docente de centro público].

La puntuación se trabaja de manera “indirecta”. [Docente de centro público].

[...] la necesidad de trabajar las restantes cuestiones ortográficas eclipsa un trabajo más intenso en ese campo [Docente de centro concertado].

Por otro lado, hemos podido comprobar que algunos de sus procedimientos son poco acertados para llevar a cabo de manera idónea el proceso de enseñanza-aprendizaje de la puntuación:

Normalmente cuando se les pide un texto se les exige el uso de todos los signos de puntuación [Docente de centro público].

Las redacciones se elaboran en casa. Unas veces las leen en voz alta respetando las pausas de los signos de puntuación [...] [Docente de centro público].

A través de la corrección de los diferentes ejercicios marcados. Las pautas que damos sobre este aspecto son mínimas [Docente de centro concertado].

Cuando me entregan ejercicios de redacción, una vez corregidos, ellos deben ser conscientes de donde están sus errores [Docente de centro concertado].

Se considera que en 4º ESO conocen y saben emplear los signos de puntuación (aunque la práctica demuestre que hay carencias) [Docente de centro privado].

Se trabaja la puntuación a través de los dictados, comentarios, de los apartados de los libros dedicados a ello [Docente de centro privado].

La puntuación se explica partiendo de la teoría que figura en los manuales y luego se lleva a la práctica mediante la redacción de diferentes textos [Docente de centro concertado].

En el lado opuesto de estas prácticas, pudimos comprobar que en algún que otro centro se toman bien en serio la corrección ortográfica de los escritos de sus alumnos:

En la última media hora de todos los días se trabaja la ortografía con ejercicios de un cuadernillo que tienen todos los alumnos [Docente de centro concertado].

Así pues, comprobamos también que por fortuna existen profesores que comprenden no solo la importancia de la puntuación, sino la de enseñarla de manera adecuadamente dentro de los procesos de escritura:

[...] en 4º prefiero verla dentro de situaciones comunicativas, en textos [Docente de centro público].

La puntuación es mucho más importante que cualquier falta ortográfica. Hago especial hincapié en los anacolutos causados por ausencia de puntuación o puntuación errónea [Docente de centro público].

Siempre dentro de los textos, si no la puntuación siempre estará disociada del sentido que se va generando de manera cohesiva y coherente en un texto. Yo suelo explicar los signos de puntuación, además de como segmentos sujetos a una normativa específica, como herramientas “léxicas” que coadyuvan a la generación del sentido en el texto [Docente de centro público].

Desde la lectura de textos y reflexión sobre el uso de la puntuación. Desde la corrección de los textos de creación propia. En 4.º de ESO, no se realiza un trabajo “aislado” de ejercicios sobre los signos de puntuación. Al igual que con la ortografía, se trabaja desde el uso [Docente de centro concertado].

[...] a través de una enseñanza inductiva donde ellos llegan a las conclusiones de sus propios errores [Docente de centro concertado].

Se explican los criterios que hay que tener en cuenta para usar correctamente la puntuación. Se muestran ejemplos a través de textos y se practica. Escriben muchos textos a lo largo del curso [Docente de centro concertado].

Se corrige sobre los textos redactados. Sesiones de corrección a partir de los errores más frecuentes con discusión en clase [Docente de centro privado].

No seguimos un libro de texto y por eso trabajamos directamente con los textos que se elaboran en clase [Docente de centro privado].

Hay que admitir que debido al elevado número de alumnos por aula se hace imposible hacer un seguimiento como es debido del proceso de aprendizaje de cada alumno; hay profesores que lo intentan, pero ello se consigue sobre todo en los centros privados, puesto que ahí no existen las clases masificadas de alumnos:

[...] prefiero hablar con cada alumno para comentar los fallos [Docente de centro público].

La puntuación se enseña a través de la corrección de los textos y el trabajo personal e individualizado con cada alumno. Es decir, tras entregar un texto corregido, se repasa con ellos mostrándoles qué signos de puntuación deberían haber utilizado en cada ocasión y se les explica el porqué. Finalmente, se pide que el propio alumno lo vuelva a escribir y lea los dos en su casa, para que así se dé cuenta de la necesidad de puntuar sus escritos de manera adecuada [Docente de centro privado].

Puesto que los estudiantes no suelen prestar cuidado a la puntuación de sus textos, así como al resto de aspectos ortográficos¹⁰⁸, la única forma mediante la cual suelen responder al llamamiento de sus profesores para que puntúen bien es restándole puntuación a sus notas:

Explicándole las reglas ortográficas y la importancia que tienen en la lengua escrita, sobre todo para la comprensión de los textos, y particularmente a base

¹⁰⁸ Una de las docentes de centros públicos comenta que los alumnos también cometen errores de ortografía al copiar de un texto.

de bajar bastante puntuación en la calificación, que es lo que más les duele
[Docente de centro público].

[Centro público] La profesora baja 0,25 por cada falta de ortografía.

En las pruebas escritas se tienen en cuenta las faltas para la puntuación final
[Docente de centro concertado].

Algunos profesores aportaban ciertos datos sobre el uso de los signos de puntuación de sus estudiantes y adelantaban lo que confirmamos tras el análisis de los datos, como por ejemplo que los alumnos abusan de las comas en detrimento de los puntos y seguido:

El que menos usan es el punto y coma [Docente de centro público].

Abusan de las comas. Les cuesta poner un punto [Docente de centro público].

Por último, queremos exponer a continuación los comentarios más relevantes que expusieron los docentes en el apartado «Otros comentarios» del cuestionario que respondieron:

Lo difícil de explicar la puntuación y la escritura es que es necesaria una concentración de la que no todos los alumnos de una misma clase disponen, con lo que no se sigue el razonamiento del profesor, su ilación expositiva [Docente de centro público].

La expresión escrita debe ser trabajada desde todas las materias que conforman el currículo [Docente de centro público].

La masificación de las aulas impide el necesario seguimiento personalizado del alumno, tan necesario para constatar su adecuado progreso [Docente de centro público].

Hay que insistir en un cambio de metodología en nuestra materia. Nosotros trabajamos de 1º a 4º de la ESO las mismas unidades, con diferentes niveles de exigencia [Docente de centro público].

Clases saturadas [Docente de centro público].

El uso de las nuevas tecnologías y de las redes sociales incide de manera negativa en la producción escrita de los alumnos [...], cometiéndose numerosos errores de ortografía, expresión, que luego se trasladan al ámbito académico y normativo [Docente de centro concertado].

El hecho de que un alumno de cuarto de la ESO escriba correctamente, es muy difícil hoy en día porque la gran mayoría no lee, por lo que no manejan vocabulario, no se fijan en la puntuación y en otros aspectos [...]. [...] luchamos con el problema del lenguaje en el whatsapp, chat, etc, que está ocasionando múltiples problemas puesto que no se preocupan en redactar correctamente [Docente de centro concertado].

Los aspectos de la expresión escrita en los que nuestros alumnos tienen más dificultades son la corrección ortográfica y la cohesión [Docente de centro concertado].

La expresión escrita es una parte muy importante que hay que desarrollar desde el principio y que no se le está dando demasiada importancia en el proceso educativo [Docente de centro concertado].

Al margen de lo que puedan haber expresado los docentes que colaboraron con nuestra investigación respondiendo al cuestionario planteado, hay ciertas *pruebas* que diagnostican que la enseñanza de los docentes no está insistiendo en los conceptos clave para el aprendizaje de la correcta expresión escrita. No podemos averiguar con veracidad cómo enseña cada profesor cada vez que cierra la puerta de su aula. Sin embargo, cuando nosotros hemos cerrado la puerta del aula universitaria de primero del Grado en Lengua Española y Literaturas Hispánicas, sí hemos podido constatar que los estudiantes que llegan a la Universidad no saben lo que es un sujeto. Damos fe de que para poder empezar a enseñar y practicar la puntuación cuando impartimos clase en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria tuvimos que detener nuestro temario para explicar cómo reconocer los sujetos en una oración, y enseñar que no se pueden emplear solamente comas para delimitar todos los diferentes tipos de sintagmas que componen un texto.

7.3. Algunas reflexiones en torno a la problemática de la puntuación en secundaria y otras consideraciones sobre determinadas actitudes del profesorado

La ortografía puntual es la asignatura olvidada y pendiente de muchísimos profesores. Tras conocer el tema de nuestra investigación, algunos profesores declararon «¡Qué interesante! Qué raro... un estudio sobre eso...». Dicha reacción advierte que el problema de la puntuación, es decir, el del escaso dominio que de ella muestran los estudiantes en sus textos, parte, entre otras causas, de la formación universitaria de su profesorado.

La realidad, que puede ser discutible o no, es que la enseñanza del sistema ortográfico puntual forma parte, de manera exclusiva, de las tareas del profesor de lengua española. Los docentes que en la actualidad imparten clases de Lengua Castellana y Literatura en los centros educativos son licenciados en Filología Hispánica o en Filosofía y Letras —o al menos eso se espera¹⁰⁹—, y, por lo menos desde nuestra experiencia, podemos confirmar que ni en las asignaturas de la antigua licenciatura¹¹⁰ ni en los módulos del máster pedagógico necesario para impartir clase en secundaria se concienció a los alumnos y futuros profesores de la importancia de la correcta puntuación textual; siempre se ha dado por consabida y se prefiere pasar por alto que no todos los alumnos universitarios dominan el uso de estos signos. Además, muchos docentes no se encuentran capacitados para afrontar dicha enseñanza, teniendo en cuenta que creen en la supuesta subjetividad de la puntuación.

Si los jóvenes docentes no salen de la Universidad otorgándole al sistema ortográfico puntual la importancia que tiene en la escritura correcta de los textos, no podemos esperar que en sus futuras clases insistan en un conocimiento más profundo de la puntuación que vaya más allá del que se hace en los apartados ortográficos de los libros de texto escolares.

¹⁰⁹ En nuestra investigación de campo pudimos constatar que en algunos centros de enseñanza concertada la asignatura de Lengua Castellana y Literatura no se imparte por filólogos, sino por los profesores responsables de las asignaturas de Historia o de Inglés, por ejemplo.

¹¹⁰ El recuerdo que tenemos de que algún docente enseñara cuestiones normativas con respecto a la puntuación tiene que ver con la asistencia a alguna asignatura optativa.

Así pues, por una parte, tenemos que los docentes de lengua española terminan su formación sin dominar, como expertos que son en la enseñanza de su lengua, el sistema que cohesionan los textos escritos; y, por otro parte, gracias a la investigación que hemos llevado a cabo, podemos afirmar que dichos profesores no se ponen al día con respecto a la normativa que rige el uso correcto de la puntuación, y siguen enseñándola tal y como viene explicada en los libros de texto escolares, cuyas editoriales tampoco se molestan en actualizar las normas y revisar el planteamiento didáctico de la puntuación que ofrecen en sus libros.

En este punto, donde hemos permitido exponer algunas de nuestras reflexiones, no queremos dejar pasar la oportunidad de exponer una vivencia relacionada con nuestro tema de estudio. En unas recientes jornadas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en nuestra isla, fuimos testigo de cómo uno de los docentes de secundaria que intervenía como ponente explicaba que no sabía por qué uno de sus alumnos colocaba muy pocas comas al principio de un texto, y de la mitad hacia el final consignaba muchísimas. El profesor admitió no tener nada que rebatirle cuando el alumno respondió que las comas se usan para hacer pausas, y de la mitad del texto hacia delante necesitaba colocarlas porque se sentía más cansado. Sin ignorar el carácter cómico con el que se quiso dotar a la anécdota, es evidente que todavía profesores y alumnos están muy lejos de averiguar que el mecanismo de la puntuación no se rige por las pausas.

Por otra parte, pero en la misma línea del desinterés generalizado de los docentes por enseñar a puntuar, queremos añadir que también la negativa de los directores de los centros educativos a colaborar en este tipo de estudios¹¹¹ ratifica que la comunidad educativa no está lo suficientemente concienciada de que se debe mejorar la calidad de los escritos de nuestros alumnos para que progresen en la adquisición del resto de competencias.

En el caso de los docentes que dirigen centros privados o concertados de prestigio, estos creen que la destreza escrita de sus alumnos es mejor que la de los estudiantes

¹¹¹ Ya expusimos en el capítulo de la metodología que muchos de los directores de los centros educativos se negaron a facilitarnos muestras anónimas de la escritura de sus estudiantes o hicieron caso omiso a nuestra petición.

que aprenden en los centros públicos. Sin embargo, aunque no se puede negar que sus alumnos se preocupan por escribir textos bien elaborados semántica y formalmente, ello no evita que también cometan los mismos graves errores de puntuación que el resto de alumnos de centros públicos.

Al problema de la enseñanza-aprendizaje de la puntuación que venimos tratando a lo largo de estas páginas se le une el de la sintaxis. A la vista de la escritura analizada en las redacciones de los estudiantes, sin duda supone un grave error la consideración de algunos docentes de no explicar sintaxis porque esta resulta muy compleja para el alumnado, y por ello la postergan a los cursos que comprenden el Bachillerato, que recordamos que no suponen una enseñanza obligatoria¹¹². Este planteamiento no se sostiene e infravalora la capacidad de aprender de los estudiantes. Enseñar sintaxis en la ESO no constituye un disparate. Lo que sí puede implicar un desatino es la forma o la metodología de muchos docentes para enseñarla.

La prueba de que los estudiantes sí pueden asimilar contenidos sintácticos elementales necesarios para escribir correctamente la hallamos en los mismos errores de puntuación que cometen. Así, quedó patente en numerosísimas muestras del corpus que sus conciencias lingüísticas sí perciben hasta dónde llegan los diferentes sintagmas que constituyen las oraciones, pues en varios de los errores cometidos veíamos que introducen comas, por supuesto erróneas, justo donde finalizan o comienzan determinados sintagmas de la oración, como el sujeto o el complemento directo.

Dados los problemas de escritura que presentan los estudiantes, defendemos la enseñanza de la sintaxis textual o macrosintaxis (análisis de oraciones, de subordinadas, de dependencias sintácticas...), puesto que resulta esencial si queremos que los alumnos escriban y puntúen bien. No basta con practicar con textos en situaciones comunicativas; contentarse con que los alumnos consigan simplemente escribir no puede ser la meta final de la enseñanza de la escritura, puesto que los textos resultantes se componen de enunciados penosamente cohesionados.

Para ir concluyendo con nuestras consideraciones sobre determinadas posturas del profesorado que obstaculizan que nuestro alumnado por fin consiga tener una buena

¹¹² No se puede posponer para una enseñanza que es opcional la enseñanza de conocimientos sintácticos elementales necesarios para escribir correctamente y no cometer fallos en la escritura.

competencia escrita, queremos plantear la siguiente cuestión: en la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura*, ¿cuánto porcentaje de las horas de enseñanza, teniendo en cuenta que hay que enseñar lengua y literatura, deben emplearse a la enseñanza de la lengua materna para usarla con corrección? Si los alumnos se encuentran a medio camino en ese aprendizaje, ¿puede dejarse la tarea al siguiente docente del próximo curso académico para poder impartir los contenidos teóricos de literatura y de lingüística que no se han podido dar?

Creemos que a la enseñanza de la lengua materna deben destinarse todas las horas necesarias que los alumnos requieran para que sepan emplearla con corrección en los diferentes ámbitos de la vida social de una persona, tanto orales como escritos. Cuando los alumnos hayan aprendido a hilar sus ideas para componer textos medianamente aceptables y se practique con regularidad la exposición oral en el aula, entonces resultará apropiado enseñar a los alumnos contenidos teóricos, tanto lingüísticos como literarios. Es inadmisibles que un alumno pierda el tiempo aprendiendo contenidos para expresarlos, por ejemplo, de la forma en que se hace en la siguiente muestra textual:

Las nuevas tendencias de esta época fueron la Generación del 14 o Novecentismo donde destaca José Ortega y Gasset; los movimientos vanguardistas los instructores en nuestro país fueron Ramón Gómez de la Serna y Vicente Huidobro que inició el creacionismo; y la Generación del 27, fue una generación de poetas (Federico García Lorca, Rafael Alberti, Pedro Salinas, Jorge Guillén, Luis Cernuda, Vicente Aleixandre y Gerardo Diego) que buscan el equilibrio entre tradición y originalidad y entre lo popular y lo culto [C12, alumna 5].

Nuestras reflexiones no pretenden restar importancia a la enseñanza de la literatura, sino que esta se enseñe de forma que el alumno disfrute con ella y que, por supuesto, no reste tiempo a la enseñanza y la práctica continua de la expresión oral y escrita. Sorprendentemente, en las muestras recopiladas para el estudio hallamos el siguiente comentario de una alumna:

Por último quiero decir: prefiero más una clase en la que leamos tranquilos y realizar comentarios, que una clase en la que estamos todo el día hablando sobre poemas. [PB7, alumna 3].

8. CONCLUSIONES

El análisis de la ortografía puntual que llevamos a cabo sobre muestras escritas de estudiantes de 4.º de la ESO nos ha evidenciado que nuestros alumnos, en general, acaban su formación básica obligatoria sin saber escribir correctamente un texto y con un escaso dominio de la puntuación. Mediante la lectura de sus escritos puede apreciarse, además, que, o bien no poseen conocimientos sintácticos elementales para dominar el sistema puntual, o no saben aplicarlos a la hora de escribir y corregirse a sí mismos. Dado que no son conscientes de las estructuras sintácticas que van creando al redactar y que colocan los signos de puntuación donde realizan las pausas orales, los estudiantes puntúan los textos de manera defectuosa, con lo que se entorpece gravemente la cohesión entre los enunciados.

No cabe duda de que la problemática de los errores de puntuación en los textos estudiantiles reside en el desconocimiento del manejo de la coma, deficiencia que se agrava con la tradicional y errónea equiparación del uso de los signos delimitadores principales de un texto con las pausas de la oralidad. Los estudiantes colocan comas allí donde descansan en su narrar; así, son numerosos los fallos por introducción errónea de este signo entre los constituyentes oracionales con mayor dependencia sintáctica.

Sin embargo, creemos que el error más alarmante en estos niveles educativos, dado su alto porcentaje de aparición, lo constituye el empleo erróneo de coma por punto y seguido para separar oraciones totalmente independientes. Los jóvenes de quince años manifiestan serios problemas a la hora de saber delimitar correctamente los límites de las oraciones, destreza que no han aprendido a lo largo de todos los cursos de la enseñanza obligatoria.

Las muestras analizadas nos permiten determinar que los alumnos no están siendo debidamente instruidos a la hora de cohesionar debidamente largos parlamentos que no pueden puntuarse solo mediante el empleo de comas y puntos. Así, el punto y coma

sigue siendo para ellos un signo de difícil manejo en los textos, cuyo empleo erróneo se explica en muchas ocasiones por querer llevar al texto escrito la vieja enseñanza de que el punto y coma representa una pausa mayor que la de la coma, pero menor que la del punto.

En nuestras hipótesis de partida de la investigación, establecíamos que todos los estudiantes fallan en la puntuación de los textos escritos y que aspectos como el sexo o el tipo de centro de enseñanza no determinan el que se cometan más o menos errores. Por un lado, en efecto podemos decir que en todas las redacciones del corpus se analizaron errores de puntuación, y los de mayor gravedad se hallaron asimismo en las redacciones pertenecientes a los tres tipos de centros educativos que participaron en la investigación.

Sin embargo, por otro lado, con respecto a las variables independientes seleccionadas para el estudio, el análisis estadístico de los datos permitió averiguar que sí pueden hallarse diferencias significativas en la producción de los errores. En las primeras pruebas realizadas, en las que se relacionó la variable dependiente con cada una de las variables independientes escogidas para el estudio, se obtuvo que las diferencias por *tipo de centro* sí resultan significativas. De acuerdo con las medias de errores expuestas en el capítulo de análisis estadístico, los alumnos de centros concertados son los que más fallan en puntuación y los estudiantes de colegios privados, los que menos errores cometen.

En las segundas pruebas que se llevaron a cabo, el análisis cruzado de las variables confirmó diferencias de comportamiento por *sexo* en los centros públicos y en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. En ambos casos, son las alumnas las que cometen más errores de puntuación. Así, se refuta nuestra hipótesis de partida, dado que se han obtenido diferencias significativas entre los sexos en las variables *tipo de centro* y *asignatura*. No obstante, los resultados obtenidos pueden ser mejorados en sucesivas investigaciones donde, por un parte, se contemple una representación más equilibrada de los estamentos que en este estudio han quedado poco representados — por las razones que han sido explicadas—, y, por otra, puedan realizarse análisis estadísticos más completos.

Por otra parte, podemos afirmar con rotundidad que en las causas y soluciones de los errores de puntuación producidos por los estudiantes se halla la figura del profesor. Si bien no dudamos del esfuerzo docente diario por que los alumnos escriban bien, a la vista de la calidad de los textos analizados se percibe que la puntuación no es considerada un elemento indispensable para mejorar el dominio de la expresión escrita. Es más, el manejo que los estudiantes muestran de la ortografía puntual refleja una laxa instrucción por parte de sus docentes.

La metodología que siempre se ha empleado para enseñar a puntuar es insuficiente e inadecuada. Debido a la *falta de reciclaje* del profesorado en cuanto a los mecanismos que rigen la puntuación, se lleva a cabo en las aulas una enseñanza confusa del sistema puntual. Por un lado, al trabajar la expresión escrita se advierte a los alumnos de la importancia de los signos de puntuación para que los textos tengan cohesión y sean comprensibles; pero, por otro lado, mediante las enseñanzas de los apartados ortográficos de los manuales de lengua española escolares, los profesores corroboran año tras año que los signos de puntuación sirven para marcar las pausas en el texto. Sintetizando, pues, las causas de la problemática de los errores de puntuación estudiantiles, diremos que estos colocan los signos de puntuación teniendo en cuenta las pausas orales porque así se explica en sus libros de Lengua Castellana y Literatura y porque así lo siguen enseñando los docentes.

Aunque el sistema de signos de puntuación originariamente servía para marcar las pausas en la lectura, no cabe duda de que, en la actualidad, basar la puntuación en la entonación que adquiere la prosa oralizada lleva inevitablemente a errores. No se puede enseñar el uso de los signos de puntuación distinguiendo en cada caso si suponen una pausa breve, media o completa. El sistema puntual está íntimamente ligado a la construcción de los textos, por lo que su aprendizaje ha de insertarse en el de las técnicas de la expresión escrita. Dentro de ellas, para solucionar los problemas de puntuación debe partirse inevitablemente del aprendizaje y reconocimiento de los sintagmas oracionales —es decir, del aprendizaje de conocimientos sintácticos elementales—, y de la erradicación de la idea de que los signos ortográficos de puntuación sirven para marcar las respiraciones o la entonación de la oralidad.

Además, debe desterrarse la idea de que puntuar bien resulta difícil por aquello de que existen contextos en los que supuestamente se da la subjetividad a la hora de colocar

el signo adecuado. En todo caso, existen algunos contextos que permiten cierta opcionalidad, pero la normativa actual recoge normas precisas de puntuación que los alumnos deben conocer, lógicamente a través de una adaptación didáctica que se amolde al nivel educativo en el que se encuentren.

Tras finalizar los estudios en el instituto, los estudiantes llegan a la universidad ignorando la verdadera razón de ser de los signos de puntuación. Así lo pudimos comprobar durante nuestra docencia impartiendo clases a alumnos de primer curso del Grado en Lengua Española y Literaturas Hispánicas, gracias a la cual pudimos reunir también un considerable número de muestras textuales en las que igualmente se detecta que los universitarios no puntúan con corrección. Sin duda, es esta una de las varias propuestas que nos planteamos para continuar el estudio del uso de la puntuación de los estudiantes. Asimismo, en un futuro estimamos poder ofrecer también el estudio de los otros aspectos relacionados con la expresión escrita que comenzamos a analizar en las muestras de este corpus: el empleo del punto y aparte y la estructuración en párrafos, la presentación formal de los textos de estudiantes de secundaria y los errores sintácticos que repercuten en la cohesión textual.

Así pues, y para concluir, creemos que el trabajo expuesto en estas páginas justifica la necesidad de crear nuevos planteamientos metodológicos que conduzcan explícitamente a la mejora de la expresión escrita y de la puntuación de los estudiantes. La enseñanza de la ortografía puntual requiere una metodología más eficaz y productiva, cuya clave parte de la inserción del aprendizaje de este sistema de marcas dentro de la práctica de la composición escrita. Sin duda, darle a la puntuación su lugar dentro de los procesos de cohesión del texto escrito conducirá a la mejora del rendimiento escolar en todas las materias, no solo en la de Lengua Castellana y Literatura.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, Luis (1982): *Cuestiones de lingüística textual*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- ADELL, Pilar y Juan SÁNCHEZ DE ENCISO (1993): *¡Puntería!: propuestas para aprender a puntuar*. Barcelona: Octaedro.
- AGENCIA EFE (2004): *Manual del español urgente*. Madrid: Cátedra.
- ALCOBA, Santiago (2000): «Puntuación y melodía de la frase», en Santiago Alcobá, *La expresión oral*. Barcelona: Ariel, 148-183.
- ALEMÁN, Ramón (2011): *Lavadora de textos. La duda, el sentido común y otras herramientas para escribir bien*. Tenerife: RGA.
- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro (2001): *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Madrid: Octaedro.
- _____ (1994): «Importancia de una tipología textual en la enseñanza de la lengua en Primaria y Secundaria Obligatoria», en *El Guiniguada*, 4, 15-28.
- ANDRÉS MUÑOZ, Gonzalo (2014): *Ortografía. La importancia de hablar y escribir bien*. Barcelona: Ediciones B.
- ARANDA, José Carlos (2010): *Manual de ortografía y redacción*. Córdoba: Berenice.
- ÁVILA, Fernando (2001): *Dónde va la coma*. Bogotá: Norma.
- BARBERÁ, Vicente *et al.* (2001): *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. Barcelona: Ceac.
- BARBOZA, Yazmir (2008): «La enseñanza de la puntuación en la I y II etapas de Educación Básica», en *Investigación y Postgrado*, 23, 317-343.

- BASTENIER, Miguel Ángel (2006): «Puntuación y ‘parrafeo’». Artículo publicado en prensa digital. Disponible en: http://cultura.elpais.com/cultura/2016/06/18/actualidad/1466202510_147466.html.
- BEAUGRANDE (de), Robert-Alain y Wolfgang Ulrich DRESSLER (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Versión española y estudio preliminar de Sebastián Bonilla. Barcelona: Ariel.
- BENITO LOBO, José Antonio (1992a): *Manual práctico de puntuación*. Madrid: Edinumen.
- BENITO LOBO, José Antonio (1992b): *La puntuación: usos y funciones*. Madrid: Edinumen.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- BLANCO HERNÁNDEZ, Purificación (2004): *Manual de ortografía*. Málaga: Arguval.
- BLECUA, José Manuel *et al.* (2008): *Lengua Castellana y Literatura*, 1. Madrid: SM.
- BURUNAT, Silvia, Ángel L. ESTÉVEZ y Aleksín H. ORTEGA (2012): *El español y su estructura*. Nueva York: Peter Lang.
- CAMPS, Anna (1992): «Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes», en *Infancia y aprendizaje*, 58, 65-81.
- CAMPS, Anna *et al.* (1990): *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, Daniel (2007): *Afilar el lapicero: guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1999): «Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica», en *Letras*, 58, 21-54.
- _____ (1996): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

- _____ (1991): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASADO VELARDE, Manuel (1995): *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros.
- CASASECA HERNÁNDEZ, Salustiano (2000): *Talleres de escritura. La Estética Del Lenguaje Escrito, en Secundaria*. Madrid: Narcea, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- _____ (1996): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASTELLANO ALEMÁN, Ángela (2001): *Aspectos sociolingüísticos de la variación gramatical*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- CORDERO RODRÍGUEZ, Ovidio (2003): *Nuestra eñe. Uno + 50 artículos sobre la lengua española*. Lanzarote: Lancelot.
- CORREA SANTANA, José Luis (2011): *Habilidades lingüísticas I: Didáctica de la lengua oral*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo de Educación Superior.
- CUENCA, Maria Josep (2010): *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.
- ESCARPANTER, José (1993): *Cómo puntuar correctamente*. Madrid: Playor.
- FERREIRO, Emilia (1996): «Los límites del discurso: puntuación y organización textual», en Ferreiro *et al.*, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- FERRERES PAVÍA, Vicente (1984): *Enseñanza y valoración de la composición escrita*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- FIGUERAS, Carolina (2001): *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2000): «Puntuación y conectores causales», en *Espéculo*, 13. Disponible en:

http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero13/puntu_cc.html

_____ (1999): «La semántica procedimental de la puntuación», en *Espéculo*, 12.
Disponible en:
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero12/puntuac.html>

FUENTE GONZÁLEZ (de la), Miguel Ángel (2010): «Comas sin pausas y pausas sin comas: dos problemas de escritura y de lectura», en *Espéculo*, 45.
Disponible en:
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero45/comasin.html>.

_____ (2008a): «La puntuación de *mientras* y afines», en *Espéculo*, 38.
Disponible en:
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero38/mientras.html>.

_____ (2008b): «Los signos de puntuación de un texto como (des)animación a la lectura, por ejemplo», en *Tabanque. Revista Pedagógica*, 21, 39-62.

_____ (2006): «La adición en inciso: sus formas y puntuación», en *Espéculo*, 32.
Disponible en:
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/adicion.html>.

_____ (2005a): «Estilística y puntuación de *lo que/ lo cual*», en *Espéculo*, 30.
Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero30/loque.html>.

_____ (2005b): «La coordinación en inciso y su puntuación», en *Espéculo*, 20.
Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/dobles.html>.

_____ (2003): «¿Dos puntos antes de enumeración? Un problema más que ortográfico», en Alberto M. Ruiz Campos (coord.), *Miscelánea textual y enseñanza de la lengua. Estudios dedicados al Prof. José Manuel Trigo Coutiño*. Sevilla: Guadalmena, 135-149.

_____ (1986): «La puntuación como problema de percepción», en *Tabanque. Revista Pedagógica*, 2, 195-205.

- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2011): *Guía práctica de escritura y redacción*. Madrid: Espasa.
- _____ (1995): *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco Libros.
- GIMÉNEZ, M.^a Concepción y VELILLA Ricardo (1990): *Ortografía de la frase. La puntuación. Materiales para la reforma: la expresión escrita*. Barcelona: Edunsa.
- GÓMEZ MOLINA, José R. (1995): *El español como lengua materna: principios pedagógicos en la educación secundaria*. Valencia: Nau Llibres.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2012): *Ortografía súper fácil de la lengua española*. Barcelona: Espasa.
- _____ (2011a): *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. Madrid: SM.
- _____ (2011b): *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco Libros.
- _____ (2011c): *Las normas académicas: últimos cambios*. Madrid: SM.
- _____ (2009): *Ortografía práctica del español*. Madrid: Espasa, Instituto Cervantes.
- _____ (2007): *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- _____ (2003): *Nuevo manual de español correcto*. Madrid: Arco Libros.
- _____ (2000): *Manual de español correcto*. Madrid: Arco Libros.
- _____ (2000b): *Ortografía de uso del español actual*. Madrid: SM.
- _____ (1989): *Manual de español correcto*. Madrid: Arco Libros.
- _____ (1985): *Teoría y práctica de la sintaxis*. Madrid: Alhambra.
- GONZÁLEZ DARDER, Javier *et al.* (1988): *Expresión escrita o estrategias para la escritura*. Madrid: Alhambra.
- GRIJELMO, Álex (2006): *La gramática descomplicada*. Madrid: Taurus.

- GUTIÉRREZ ARAUS, M.^a Luz *et al.* (2012): *Curso básico de lengua española*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2000): *Temas, temas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco Libros.
- HERNÁNDEZ CAMPOY, Juan Manuel y Manuel ALMEIDA (2005): *Metodología de la investigación sociolingüística*. Granada: Comares.
- JIMÉNEZ, Ricardo y Joaquín MANTECÓN (2012): *Escribir bien es de justicia. Técnicas de expresión escrita para juristas*. Navarra: Aranzadi.
- JIMÉNEZ-PÉREZ, Elena (coord.) (2015): *La comprensión y la competencia lectoras*. Madrid: Síntesis.
- JIMÉNEZ YÁNEZ, Ricardo-María (2016): *Escribir bien es de justicia. Técnicas de expresión escrita para juristas*. Navarra: Aranzadi.
- JIMENO CAPILLA, Pedro (2011): «La enseñanza de la expresión escrita en la educación secundaria», en Uri Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua Castellana y Literatura: investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, 107-125.
- _____ (2007): *Lengua castellana. La expresión escrita. Educación Secundaria*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- KOHAN, Silvia Adela (2010): *Puntuación para escritores y no escritores: saber puntuar un relato breve, una novela, un artículo, un ensayo, un e-mail*. Barcelona: Alba.
- LINARES, Mario (1979): *Estilística. Teoría de la puntuación. Ciencia del estilo lógico*. Madrid: Paraninfo.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1994): *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Colegio de España.
- _____ (1986): *Enseñanza de la lengua materna: lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor.

- MARTÍN VEGAS, Rosa Ana (2009): *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍN VIVALDI, Gonzalo (1993): *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid: Paraninfo.
- MARTÍNEZ, José A. (2004): *Escribir sin faltas. Manual básico de ortografía*. Oviedo: Novel, Ediuno.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, José (2004): *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón: Trea.
- _____ (2001): *Manual de estilo de la lengua española*. Gijón: Trea.
- _____ (1996): *Diccionario de ortografía de la lengua española*. Madrid: Paraninfo.
- MEDEROS MARTÍN, Humberto (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo de Tenerife.
- MILIAN, Marta (2011): «La enseñanza de la composición escrita», en Uri Ruiz Bikandi (coord.), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Barcelona: Graó, 121-138.
- MILLÁN, José Antonio (2006): *Perdón imposible. Guía para una puntuación más rica y consciente*. Barcelona: RBA.
- MOLINA MALDONADO, Lola (2013): *Ortografía de la puntuación en la Educación Secundaria Obligatoria: mecanismos de evaluación y mejora*. Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso. Disponible en <http://www.eumed.net/libros-gratis/ciencia/2012/11/index.htm>. [Fecha de la última consulta: 19/06/2013].
- MONNÉ MARSELLÉS, Pilar (1998): «La escritura y su aprendizaje», en Antonio Mendoza Fillola, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Universitat de Barcelona, 155-168.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.

- ONIEVA MORALES, Juan Luis (1994): *Nuevo método de ortografía*. Madrid: Verbum.
- ORTEGA OJEDA, Gonzalo (1996): *La enseñanza de la lengua española en Canarias. Algunas perspectivas*. La Laguna: Instituto de Estudios Canarios.
- PALACIO RIVERA, Jesús (2010): *Ortografía. Manual práctico para escribir mejor*. Madrid: RC Libros.
- PAREDES GARCÍA, Florentino *et al* (2012): *El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir bien en español*. Barcelona: Espasa Calpe, Instituto Cervantes.
- PEÑALVER CASTILLO, Manuel (2002): «Problemas de puntuación en el español peninsular», en *Estudios Filológicos*, 37, 103-116.
- PÉREZ ESTEVE, Pilar y Felipe ZAYAS (2007): *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- POLO, José (1990): *Manifiesto ortográfico de la lengua castellana*. Madrid: Visor Libros.
- _____ (1974): *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid: Paraninfo.
- PORTO DAPENA, José-Álvaro (1993): *El complemento circunstancial*. Madrid: Arco Libros.
- _____ (1992): *Complementos argumentales del verbo: directo, indirecto, suplemento y agente*. Madrid: Arco Libros.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- PUJOL LLOP, Mario (1995): «El uso incorrecto de la coma como señal de textos defectuosos», en *Tabanque. Revista Pedagógica*, 10, 131-140.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2013): *Ortografía escolar de la lengua española*. Barcelona: Espasa.
- _____ (2012): *Ortografía básica de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- _____ (2010a): *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

- _____ (2010b): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- _____ (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- _____ (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- _____ (1989): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REYES, Graciela (2008): *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Madrid: Arco-Libros.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, Francisco y Susana RIDAO RODRIGO (2013): «Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes», en *Boletín de Filología*, Vol. 48, 1, 147-169.
- RODRÍGUEZ-VIDA, Susana (2006): *Curso práctico de corrección de estilo*. Barcelona: Octaedro.
- ROSELLÓ-VERDEGUER, Jorge (2014): «Cómo puntúan los alumnos de secundaria. Algunas propuestas para mejorar el uso de los signos de puntuación», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 65, 1-9.
- _____ (2013): «La responsabilidad del profesorado en la enseñanza de la puntuación», en *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 33-37.
- _____ (2010): *Análisis de los signos de puntuación en textos de estudiantes de educación secundaria*. Valencia: Universidad de Valencia.
- RUIZ BIKANDI, Uri (coord.) (2011a): *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Barcelona: Graó.
- _____ (2011b): *Lengua Castellana y Literatura: investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- RUIZ FLORES, Maite (2009): *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.

- SALVADOR MATA, Francisco (2000): *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- SÁNCHEZ, Benjamín (1972): *Lenguaje escrito: diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SÁNCHEZ AVENDAÑO, Carlos (2004): «La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de uso y para su enseñanza», en *Revista Educación*, 28, 233-254.
- SECO, Manuel (2011): *Nuevo diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- SEPÚLVEDA BARRIOS, Félix (1992): «La didáctica de la expresión escrita: sombras y luces», en *Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Actas del I Congreso de La Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 261-264.
- SERAFINI, María Teresa (2002): *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1989): *Cómo se escribe un tema*. Barcelona: Paidós.
- SILVIA, Paul J. (2009): *Cómo escribir mejores textos académicos. Guía práctica*. México: El Manual Moderno.
- SOL, Ramón (1992): *Manual práctico de estilo*. Barcelona: Urano.
- SOLER FIÉRREZ, María P. et al. (2008): *Lengua Castellana y Literatura. Desde los orígenes al siglo XVIII*, 1. Barcelona: Vicens Vives.
- SUAZO PASCUAL, Guillermo (2002): *Prontuario de la lengua española*. Madrid: Edaf.
- TORRES CABRERA, Genoveva, Ángela CASTELLANO ALEMÁN y Francisco J. QUEVEDO GARCÍA (2011): *Cuaderno de ortografía. Nivel inicial*. Las Palmas de Gran Canaria: Cam-PDS Editores.
- TORRES GONZÁLEZ, Antonia Nelsi (2004): *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife*. La Laguna: Universidad de La Laguna.

_____ (1996): *Complejidad sintáctica en estudiantes de Tenerife*. La Laguna: Centro de la Cultura Popular Canaria.

TRAPERO, Maximiano y Elena LLAMAS POMBO (1997): «De la voz a la letra: problemas lingüísticos en la transcripción de los relatos orales. I. La puntuación», en *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), t. 52, p. 19-46.

VIDA CASTRO, Antonio Manuel ÁVILA MUÑOZ y Francisco M. CARRISCONDO ESQUIVEL (2016): *Manual práctico de sociolingüística*. Madrid: Síntesis.

VV. AA (2015): *Lengua Castellana y Literatura. Inicia dual*, 3.º ESO. Madrid: Oxford.

ZAPATA LERGA, Pablo (1996): *Proceso al gramaticalismo. La aventura de leer y escribir*. Madrid: Popular.

10. ANEXOS

10.1. Anexo 1: Hoja de datos para los alumnos

Nombre del centro:

Municipio:

Fecha:

Sexo: Varón

Mujer

Nivel de estudios del padre:

Nivel de estudios de la madre:

Sin estudios

Sin estudios

Estudios primarios

Estudios primarios

Estudios secundarios

Estudios secundarios

Estudios universitarios

Estudios universitarios

¿Has estudiado siempre en el mismo centro? Sí No

Si la respuesta es “No”, indica a continuación los siguientes datos:

Nombre del centro:

Provincia:

10.2. Anexo 2: Ejemplo de hoja de análisis por cada alumno-redacción

Código Alumno: Alumna 3-10PB2

Sexo: Mujer

Nombre del centro:

Tipo de centro: Público

Código del centro: G1

Nivel de estudios del padre	Sin estudios	Nivel de estudios de la madre	Sin estudios
	Estudios primarios		Estudios primarios
	Estudios secundarios		Estudios secundarios
	Estudios universitarios		Estudios universitarios

ERRORES DE PUNTUACIÓN:

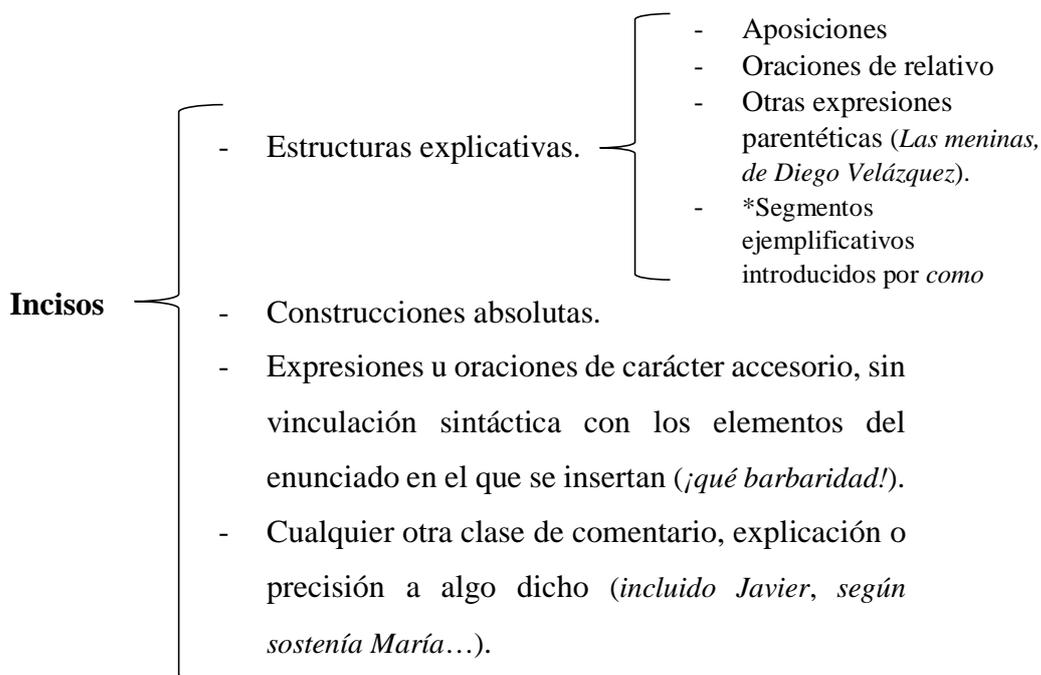
Ausencia de punto y aparte (1).

Empleo erróneo de coma por punto y seguido (1): *La novela histórica está casi siempre ambientada en la Edad Media, su obra más representativa es El señor de bembibre.*

Empleo erróneo de coma por punto y coma (3): *El teatro romántico: el teatro romántico español consta de una serie de características: la mezcla de acciones, lugares y épocas, el tema del amor está muy presente junto al enamoramiento y al desengaño de la relación amorosa, tiene grandes efectos escénicos en decorados, sonido e iluminación, consta de personajes masculinos solitarios y de personajes femeninos que dan el perfil de mujer idealizada.*

Disposición del texto en la página	Excelente	X		
	Correcta. Se respetan los márgenes			
	No se respeta/n alguno/s de los márgenes			
	No se respetan los márgenes superior e inferior			
	No se respetan los márgenes laterales			
	No se respeta ningún margen			
	Texto pegado a los bordes del folio			
Información sobre el texto	Se ajusta a lo pedido	X		
	Conforma una redacción	X		
	Inconcluso			
	Extenso (dos páginas o más)			
	Dividido en apartados			
	Información esquematiza	X		
	Redacción muy breve			
	“Párrafos” breves			
	Compuesto por un párrafo			
	Texto deficiente			
	Folio en blanco			
Estructuración en párrafos	SÍ	Excelente		
		Correcta	X	
		Incorrecta	Al finalizar una sola oración	
			Apartados	
		Otros		
NO				

10.3. Anexo 3: Estructuras que conforman incisos (RAE, 2010: 306-313)¹¹³



¹¹³ En el esquema, los «Segmentos ejemplificativos introducidos por *como*» aparecen con un asterisco porque no son explicados en la *Ortografía* de la RAE, pero constituyen, de igual modo, incisos explicativos.

10.4. Anexo 4: Número de alumnos por sexo, tipo de centro y nivel educativo de los padres

Número de alumnos por sexo y tipo de centro:

	Públicos	Concertados	Privados
Varones	89	58	28
Mujeres	86	61	27
	175 (50%)	119 (34%)	55 (16%)

Número de alumnos por nivel educativo:

Nivel educativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Nivel A (bajo)	30	9%
Nivel B (medio)	171	49%
Nivel C (alto)	148	42%

10.5. Anexo 5: Respuestas a la pregunta *¿Cómo se enseña la puntuación?* del cuestionario enviado a los profesores de Lengua Castellana y Literatura

En este nivel, ¿cómo se enseña la puntuación? ¿Recurre a los apartados del libro de texto dedicados a este aspecto?

Docentes de centros públicos	Respuesta
PB16	Los alumnos abusan de las comas. Les cuesta poner un punto. Trabajo la parte de puntuación que traen los libros de texto.
PB8	Generalmente sigo los apartados del libro con sus ejercicios y también con fichas o marco cuadernillo de ortografía para reforzar.
PB12	En cada unidad didáctica, hay un apartado de ortografía.
PB22 (1)	Corrigiendo redacciones, con ejercicios específicos, con ejemplificación de construcción de textos en la pizarra, con análisis de puntuación en textos fotocopiados. Sí, a veces paso por alto los ejercicios de puntuación.
PB22 (2)	La puntuación se trabaja de manera “indirecta” Los ejercicios específicos son pocos en comparación con otros temas.
PB7	De manera esporádica y usando tanto los ejercicios del libro como otros preparados a tal efecto. Suele ser una actividad casi al margen del currículo porque hay muchos aspectos que recuperar de cursos anteriores.
PB23	Tomamos como base principal lo que el propio libro de texto nos aporta, si bien es verdad que, en ocasiones y siempre que haya posibilidad y disponibilidad, se acude al aula medusa para hacerlo de manera más interactiva.
PB24	Además de lo señalado en los apartados anteriores, se tienen muy en cuenta las redacciones de los alumnos, tanto en la exposición de resúmenes, como en exámenes, trabajos, etc. para corregir o sugerir un uso normativo o creativo de los signos de puntuación.

	<p>No paso por alto los ejercicios, pero los encuentro a todas luces insuficientes y sobre todo descontextualizados del proceso de escritura.</p>
PB6	<p>Debido a que se trabaja conscientemente la expresión escrita, se deben trabajar desde la ortografía y caligrafía hasta las normas de estilo, los signos de puntuación o la sintaxis.</p> <p>Durante este curso, se ha dedicado una sesión semanal a las normas ortográficas y siempre se ha dado importancia al uso adecuado de los signos de puntuación y se han marcado actividades guiadas, además se han realizado todas las actividades propuestas en el libro.</p> <p>Asimismo se evalúa en las actividades de creación.</p>
PB20	<p>Normalmente cuando se les pide un texto se les exige el uso de todos los signos de puntuación y la estructura en párrafos.</p> <p>El que menos usan es el punto y coma.</p>
PB1	<p>Con ejercicios que automaticen el uso de los signos, con observaciones sobre el uso en textos trabajados, con variedad de estructuras que requieran usos diferentes de signos de puntuación.</p> <p>Los apartados del libro de texto, si no están descontextualizados, son muy oportunos y útiles.</p>
PB4	<p>A partir de la realización y producción textual y digital. El uso cotidiano de la producción escrita en papel es el recurso que del alumnado se demanda, aunque cada vez es mayor el uso de nuestra plataforma digital educativa (EVAGD)</p> <p>Se suelen realizar los ejercicios propuestos en los libros de textos, a medida que se trabaja el tema correspondiente</p>
PB10	<p>Se suelen aprovechar bastante los ejercicios del libro de texto, trabajando por separado cada signo y, al final, el conjunto.</p> <p>No solo suelen utilizarse las páginas dedicadas a este aspecto en los libros de texto, sino que suelen proponerse ejercicios adicionales, experimentando, por ejemplo, los cambios de significado que se producen con la alteración de la puntuación.</p>

PB2	Explicándoles las reglas ortográficas y la importancia que tienen en la lengua escrita, sobre todo para la comprensión de los textos, y particularmente a base de bajar bastante puntuación en la calificación, que es lo que más les duele.
PB13	La puntuación se trabaja, sobre todo, dentro de contextos comunicativos. No los paso totalmente, pero en 4º prefiero verlos dentro de situaciones comunicativas, en textos.
PB9	Mediante ejercicios del libro de texto. Mediante composiciones guiadas.

Docentes de centros concertados	Respuesta
C4	Desde la lectura de textos y reflexión sobre el uso de la puntuación. Desde la corrección de los textos de creación propia. En 4.º de ESO, no se realiza un trabajo “aislado” de ejercicios sobre los signos de puntuación. Al igual que con la ortografía, se trabaja desde el uso.
C10	A través de la corrección de los diferentes ejercicios marcados. Las pautas que damos sobre este aspecto son mínimas.
C17	La puntuación se explica partiendo de la teoría que figura en los manuales y luego se lleva a la práctica mediante la redacción de diferentes textos.
C13	Las nociones sobre puntuación se enseñan, de manera diseminada, a lo largo del temario. Sin embargo, la necesidad de trabajar las restantes cuestiones ortográficas eclipsa un trabajo más intenso en ese campo.

	Se intenta compensar con las lecturas y los comentarios de los textos, que conllevan una observación y análisis del estilo de los autores.
C9	Se explican los criterios que hay que tener en cuenta para usar correctamente la puntuación. Se muestran ejemplos a través de textos y se practica. Escriben muchos textos a lo largo del curso. Suelo ampliar los apartados de los libros de texto.
C6	La puntuación la trabajo precisamente ayudándome del libro, que trata de manera detallada el uso de todos los signos de puntuación, poniendo ejemplos ilustrativos de todos y, además, planteando ejercicios donde el alumnado debe pensar sobre la misma. También cuando me entregan ejercicios de redacción, una vez corregidos, ellos deben ser conscientes de donde están sus errores.
C12	En el apartado de ortografía se aborda los aspectos de puntuación y se trabajan además de la insistencia de la estructuración por párrafos elaborados por ellos.
C16	La verdad es que a veces se pasan por alto cuando el curso les domina. Se trabajan desde el libro, pero sobre todo con las correcciones de sus ejercicios de clase o de los trabajos de lectura.
COLEGIO ANÓNIMO 1 ¹¹⁴	Mediante los ejercicios del libro de texto destinados a este fin y a través de textos complementarios de cada tema. Además, contamos con material audio-visual que presenta situaciones cómicas relacionándolas con este aspecto.
COLEGIO ANÓNIMO 2	La trabajamos en todos los temas a través de una enseñanza inductiva donde ellos llegan a las conclusiones de sus propios errores también escuchan un audio-dictado y se lo corrigen entre ellos.

¹¹⁴ Para algunos de los cuestionarios, no pudimos determinar el centro de procedencia por no haber anotado a tiempo, según los recogimos, el nombre del centro donde trabajaba cada docente en concreto. No obstante, dicho dato carece de interés para los lectores de este trabajo, puesto que en él se respeta el anonimato que aseguramos a la dirección de cada uno de los centros.

	En las pruebas escritas se tienen en cuenta las faltas para la puntuación final.
COLEGIO ANÓNIMO 3	En la última media hora de todos los días se trabaja la ortografía con ejercicios de un cuadernillo que tienen todos los alumnos.

Docentes de centros privados	Respuesta
PR1	La puntuación se enseña a través de la corrección de los textos y el trabajo personal e individualizado con cada alumno. Es decir, tras entregar un texto corregido, se repasa con ellos mostrándoles qué signos de puntuación deberían haber utilizado en cada ocasión y se les explica el porqué. Finalmente, se pide que el propio alumno lo vuelva a escribir y lea los dos en su casa, para que así se dé cuenta de la necesidad de puntuar sus escritos de manera adecuada.
PR5	Se les “recuerda” lo estudiado en cursos anteriores y se les refuerza con actividades. A partir de 4.º de ESO lo trabajo de una manera más espontánea, según aparecen errores/necesidades en trabajos escritos, exámenes...
PR3	Los apartados del libro dedicados a estos aspectos se trabajan siempre, además de crear otro tipo de ejercicios e incidir en la importancia de la puntuación.
PR6	Casi siempre, en niveles inferiores se trabaja puntualmente, pero llegados a este nivel no se repite. Se corrige sobre los textos redactados. Sesiones de corrección a partir de los errores más frecuentes con discusión en clase.
COLEGIO ANÓNIMO 1	Se trabaja la puntuación a través de los dictados, comentarios, de los apartados de los libros dedicados a ello.

COLEGIO ANÓNIMO 2	Se considera que en 4º ESO conocen y saben emplear los signos de puntuación (aunque la práctica demuestre que hay carencias). No seguimos un libro de texto y por eso trabajamos directamente con los textos que se elaboran en clase.
----------------------	---