

Construcción del discurso: análisis del dominio sintáctico y de la puntuación en estudiantes de Secundaria

Discourse construction: analysis of syntactic knowledge and punctuation in secondary school students

Rosa Ana Martín Vegas

Universidad de Salamanca

rosana@usal.es

Nieves González Pérez

Universidad de Castilla-La Mancha

nieves.gonzalez@uclm.es

Resumen

La relación entre la enseñanza de la gramática y la mejora de la comunicación escrita sigue siendo un tema debatido y sin conclusiones empíricas claras. Aunque algunos estudios señalan que el conocimiento gramatical favorece la corrección discursiva, otros ponen en duda su impacto real. Es probable que dicho conocimiento contribuya a una escritura más adecuada y precisa, pero esto aún no se refleja en la práctica docente, que sigue centrada en contenidos descontextualizados y enfoques deductivos. Este estudio investiga si el conocimiento sintáctico influye en el uso correcto de la coma en textos escritos, un aspecto poco explorado en español. Para ello, se evaluó a 188 estudiantes de 4º de ESO mediante dos pruebas: un test gramatical y una tarea de puntuación sobre un texto sin comas. Se analizó la correlación entre ambas pruebas mediante un diseño de medidas pareadas y se midió el rendimiento en cada tarea. Los resultados no muestran una relación significativa entre conocimiento sintáctico y uso de comas, lo que sugiere la necesidad de una enseñanza más funcional de la gramática, integrada en contextos reales de escritura, donde aspectos como la cohesión y coherencia textual permitan vincular eficazmente la puntuación con la sintaxis.

Palabras clave: discurso; sintaxis; puntuación; didáctica del discurso escrito; español.

Abstract

The relationship between teaching grammar and improving written communication remains a debated topic, with no clear empirical conclusions. While some studies suggest that grammatical knowledge enhances discursive accuracy, others question its actual impact. Such knowledge probably contributes to more appropriate and precise writing, but this is not yet reflected in teaching practices, which still focus on decontextualized content and deductive methods. This study investigates whether syntactic knowledge influences the correct use of the comma in written texts, an area that has been relatively underexplored in Spanish. To achieve this, 188 4th-year ESO students were assessed with two tests: a grammar test and a punctuation task on a text without commas. The relationship between the two tests was analyzed using a paired measures design, and performance on each task was recorded. The findings show no significant link between syntactic knowledge and comma use, suggesting the need for a more functional approach to teaching grammar—one integrated into real writing contexts where

elements like textual cohesion and coherence help create an effective connection between punctuation and syntax.

Keywords: discourse; syntax; punctuation; didactics of written discourse; Spanish.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los interrogantes no resueltos en la investigación lingüística es si la enseñanza de la gramática en lengua materna incide en las habilidades comunicativas. Diversos estudios han mostrado que una mayor formación gramatical no conlleva un mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas (Krashen, 1988 y Andrews *et al.*, 2006), mientras que otros han demostrado el impacto de la enseñanza gramatical en el desarrollo de la escritura a través de un enfoque metodológico reflexivo y participativo por parte del alumnado (Myhill *et al.*, 2012 y Jones *et al.*, 2013). En este tipo de estudios, se plantea una enseñanza de la gramática contextualizada, integrada en el nivel textual.

Para ahondar en este posible impacto del conocimiento de la gramática en el desarrollo discursivo y contribuir a aportar evidencias empíricas sobre el tema, hemos realizado una investigación con el objetivo de evaluar si el conocimiento sintáctico (el reconocimiento de sintagmas y proposiciones) incide en un uso adecuado de la coma en la puntuación de un texto escrito. Buscamos determinar si un mayor conocimiento sintáctico se asocia a un mayor dominio en el uso de la coma a la hora de puntuar un texto escrito. Partimos de la hipótesis de que el conocimiento de la sintaxis facilita la organización de las ideas de un texto y que las comas facilitan la estructuración del discurso en favor de una expresión correcta que permita una buena comprensión. Ligamos, por tanto, el conocimiento sintáctico al conocimiento de la puntuación entendiendo su retroalimentación. A partir de esta hipótesis conceptual que pretendemos validar, queremos plantear otra hipótesis de carácter metodológico: si se enseña a puntuar un texto en relación con los grupos sintácticos, la didáctica de la puntuación será más eficaz. Si así fuera, habría que modelar una metodología didáctica del discurso escrito que integrase el enfoque gramatical de manera funcional en la producción textual.

2. MARCO TEÓRICO

Un tema muy discutido por los expertos ha sido la necesidad de la enseñanza explícita de la gramática, dada la escasa incidencia de esta en la mejora de la comunicación lingüística en lengua materna. Estudios como el de Krashen (1988) mostraron que la gramática que se venía enseñando en la Educación Secundaria no incidía en un mejor rendimiento en la escritura del alumnado. Tan solo se puede demostrar que quien lee más escribe mejor, pero no quien recibe una mayor enseñanza formal de la gramática. Por tanto, se recomienda que la gramática no sea el núcleo del currículo, sino únicamente una buena herramienta para la edición de textos. Andrews *et al.* (2006) demostraron que la incidencia de la enseñanza de la gramática del inglés en la escritura era casi inexistente y, posteriormente, tanto Weaver (2010) como Van Gelderen (2010) argumentaron que la enseñanza de una gramática explícita en el aula de inglés como lengua materna no sería necesaria.

Otros estudios corroboran que el conocimiento gramatical favorece la corrección discursiva en la escritura. Este es el caso del estudio de Myhill *et al.* (2012), que mostró una mejora significativa de la escritura al haber implementado prácticas pedagógicas específicas que incluían la gramática contextualizada como un elemento teórico habilitador para escribir mejor,

o el trabajo de Jones *et al.* (2013), que evidenció una mejora de las habilidades lingüísticas del grupo de intervención, no solo en el nivel sintáctico, sino en la composición y en el efecto general del texto al integrar la gramática en las lecciones de escritura.

En el ámbito del español y sin aportar evidencias empíricas, Escandell (2024), entre otros muchos lingüistas (por ejemplo, los de la asociación GrOC, Gramática Orientada a las Competencias), explica que la gramática y la escritura son complementarias, pues la primera representa el conocimiento innato que tenemos del lenguaje, mientras que la segunda es una habilidad aprendida que pone en marcha este conocimiento. En la enseñanza, se debería hacer hincapié en la reflexión gramatical porque habilita al alumnado a gestionar las variedades y registros del lenguaje, ayuda a que entiendan las variedades naturales –como es el caso de la lengua hablada– y las variedades cultivadas –como lo es la lengua escrita–, y, de esta manera, se promueve la competencia comunicativa de los estudiantes. Recuerda también que, tal como indica su etimología, el *texto* debe considerarse un tejido y, al igual que todo tejedor aprende practicando su oficio, a escribir se aprende de manera explícita y consciente. Sin embargo, los libros de texto no relacionan la gramática con las prácticas de redacción y desaprovechan, de este modo, “una ocasión inmejorable de darle sentido tanto a la reflexión gramatical en sí misma como a la práctica de la escritura”, pues todos “los discursos, los textos y las conversaciones se montan a base de unidades lingüísticas, combinadas siguiendo las pautas de la gramática” (Escandell, 2018:124-125). Estas palabras apuntan a una teoría no demostrada (no se ha medido el impacto del conocimiento gramatical en el desarrollo discursivo) y a un hecho relevante, relacionado con las prácticas docentes: tradicionalmente, en España no se enseña la gramática asociada al texto, sino que se relega al ámbito de la palabra y de la oración.

Numerosos estudios en el ámbito hispánico han demostrado la necesidad de contextualizar la enseñanza de la gramática en todos los niveles educativos: con alumnado de Primaria en Perú (Lozada, 2017) y Argentina (Dib, 2010); en Secundaria (Tormo, 2020) con Secuencias Didácticas para la escritura colaborativa; y en la etapa universitaria, con alumnado del grado de Educación Primaria en Cádiz (Gutiérrez *et al.*, 2022 y Martín Vegas, en prensa) y de Letras en La Pampa (Gaiser, 2014).

A la falta de contextualización de la enseñanza de la gramática señalada por los estudios mencionados, cabe añadir la permanencia en el tiempo de una metodología deductiva (Perea Siller, 2015) que ignoraba la lingüística textual y el texto como unidad. La gramática de la oración no resuelve los problemas que se plantean en la expresión, por lo que se requiere una gramática del texto, pues es necesario contextualizar los contenidos lingüísticos dentro del discurso. En línea con las ideas de Perea Siller y con el currículo de Educación Secundaria en España, entendemos que la materia de Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivos mejorar las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) en contextos significativos, es decir, mejorar la competencia comunicativa y conocer la lengua mediante el estudio de la gramática, sus condiciones de uso y la terminología metalingüística. Para conseguir estos objetivos, se debe abandonar el enfoque deductivo en la enseñanza de la gramática, que la mantenía desconectada de los otros componentes de la asignatura, y aplicar una metodología activa y constructivista, donde los estudiantes sean los agentes del proceso de aprendizaje. Integrar la reflexión gramatical con la lingüística textual supone correlacionar los elementos lingüísticos con secuencias textuales específicas (Guevara & Leyton, 2012; Rodríguez Gonzalo & García Folgado, 2015; Reig *et al.*, 2020; Camps & Fontich, 2021; y Buenafuentes *et al.*, 2023). No obstante, a pesar de este claro posicionamiento a favor de un

cambio metodológico en la enseñanza de la lengua, se sigue echando en falta la realización de investigaciones empíricas que demuestren cuál es el impacto que puede tener la conciencia metalingüística en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

El objetivo concreto de nuestro estudio es averiguar si el conocimiento sintáctico incide en el uso adecuado de la coma a la hora de puntuar textos escritos. Tradicionalmente, la puntuación se ha vinculado con la prosodia debido a que las características del discurso oral marcan el origen de los signos de puntuación. Sin embargo, en los últimos años, se ha destacado la vinculación de la puntuación con la sintaxis, al ser esencial la función delimitadora de la puntuación en la estructura sintáctico-semántica de los enunciados y de los textos (Cassany, 1999). De ahí la importancia de los estudios que indaguen en el impacto del conocimiento sintáctico en el uso de los signos de puntuación. Se ha demostrado que los niños reflexionan sobre los signos de puntuación en cuanto entran en contacto con los textos, “mucho antes de dominar el principio alfabético de la escritura” (Dávalos, 2023: 59). Por tanto, el aprendizaje de las convenciones de la escritura forma parte de la construcción de la competencia textual. La puntuación garantiza precisión, claridad, corrección (Regueiro, 2000), evita ambigüedades, facilita la comprensión e interpretación y es un aspecto determinante a la hora de motivar al lector a continuar con la lectura de un texto. Debemos considerar que la coma es un signo de puntuación que ayuda a estructurar el discurso.

En lengua inglesa, algunos estudios han señalado la necesaria vinculación entre sintaxis y puntuación como esclarecedora de la semántica textual. Ya en 1988, Cordeiro trabajó con alumnos de 1º y 3º de Primaria en Massachusetts, que, a partir de sus errores en la escritura, tomaron conciencia de los signos de puntuación como unidades de delimitación de unidades sintácticas y semánticas que podían generalizarse en su expresión escrita. Ivanic (1996) estableció que los alumnos de entre 19 y 27 años explican su uso de la puntuación atendiendo a un criterio semántico. Otro estudio sería el realizado con 60 alumnos del University College de Londres (Lastres-López & Manalastas, 2018), donde más de la mitad de los errores cometidos se relacionan con la puntuación, siendo la ausencia de comas uno de los dos errores más extendidos y presentándose por igual en hablantes nativos y no nativos de la lengua inglesa.

En lengua portuguesa, Teixeira (2014) propone dos soluciones prácticas ante las dificultades ortográficas evidenciadas en los exámenes nacionales: el laboratorio gramatical y el juego didáctico. En el primero se muestran actividades prácticas y experimentales para enseñar reglas gramaticales que serán realizadas progresivamente y que tendrán un impacto positivo en la expresión escrita. Teixeira *et al.* (2015) implementaron en Portugal el laboratorio gramatical en 2º y 5º de Enseñanza Básica e identificaron errores comunes en el uso de la coma, como la separación incorrecta de sujeto y predicado. Se pudo demostrar que, a través de la reflexión, se desarrolla la conciencia lingüística de los hablantes, quienes descubren y aplican reglas gramaticales y logran mejoras en la escritura. En el segundo, el juego didáctico, se adaptan juegos conocidos, como el Trivial o la Oca, para enseñar el uso de la coma en distintos contextos significativos (concretamente, su prohibición entre sujeto y predicado y entre verbo y complementos) mediante distintas tipologías de preguntas de dificultad creciente que fomentan diferentes formas de razonar y expresar el pensamiento del alumnado. Se propone una necesaria práctica sistemática y contextualizada del uso de la gramática, que debe enseñarse vinculada a la escritura.

En el caso del español, Beneroso (2013) corrobora que los libros de texto de español para extranjeros no vinculan sintaxis y puntuación, por lo que aplica en un grupo experimental una metodología significativa que identifica sintagmas y oraciones con la puntuación, lo que se traduce en una mejora de la comprensión lectora y de la producción escrita. Con el grupo de control, sin embargo, se siguió una enseñanza tradicional que no tuvo un impacto positivo en la competencia lingüística del alumnado. En español como lengua materna, podemos mencionar el estudio realizado con alumnos de sexto grado chilenos al implementar una unidad didáctica para enseñar gramática a través de narraciones que mejora la puntuación y el desarrollo de ideas (Sotomayor *et al.*, 2020) y el estudio realizado con 50 adolescentes mexicanos cuya competencia gramatical en cuanto a la puntuación y otros aspectos lingüísticos se vio potenciada por la reflexión durante el proceso de creación de párrafos (Salas, 2019). El trabajo de Tormo (2020) con alumnado de segundo de secundaria en Tarragona documenta enunciados metalingüísticos sobre ortografía, puntuación, aspectos lingüísticos y estructura textual, con distintos grados de participación y enfoque. En todos estos estudios se considera fundamental integrar la enseñanza de la gramática y la escritura para mejorar la cohesión y la coherencia textuales, y realizar una práctica sistemática y contextualizada del uso de la puntuación para desarrollar la competencia de la escritura desde edades tempranas.

También, en la etapa universitaria, existen estudios que muestran la necesidad de un enfoque discursivo que contextualice y ayude a alcanzar objetivos comunicativos ante los errores ortográficos, léxicos y gramaticales del alumnado universitario de Costa Rica al redactar textos argumentativos (Vargas, 2017), los errores de puntuación en la prosa científica de 30 alumnos universitarios cubanos, a partir de la revisión de sus propias producciones (Fernández *et al.*, 2023), y los usos incorrectos de la coma por exceso y en lugares inapropiados, como entre sujeto y verbo, en 128 intervenciones de estudiantes de primer año del Grado en Lengua y Literatura Españolas en foros académicos virtuales (Rodríguez Muñoz & Ridao Rodrigo, 2013). Roselló Verdeguer (2013) apelaba a la responsabilidad de los docentes, que, aunque hayan tenido una formación escasa, deberían enseñar puntuación a los estudiantes siempre de manera contextualizada, como un elemento más dentro de la didáctica de la escritura.

Se entiende, por tanto, que la enseñanza concreta del uso de la coma sería más efectiva si se vinculase directamente con el conocimiento sintáctico y dicho conocimiento debería integrarse en la enseñanza contextualizada de la gramática en el texto escrito. Cassany (2000), a este respecto, resalta la necesidad de más aproximaciones de carácter didáctico. Sin embargo, las conclusiones de los diversos estudios, que apelan a la necesidad de una enseñanza de la puntuación vinculada a la enseñanza de la sintaxis contextualizada y a la necesidad de estudios didácticos que prueben la efectividad de tal vinculación, no aportan pruebas que respalden la hipótesis inicial: ¿realmente el conocimiento de las estructuras sintácticas permite entender el buen uso de la coma en la escritura? O, dicho de otra manera, ¿los estudiantes que reconocen los distintos sintagmas en las oraciones son capaces de aislar esos mismos sintagmas mediante comas en un texto escrito cuando es necesario? Consideramos que la didáctica debe basarse en evidencias que fundamenten las actuaciones. Por eso, conscientes de que la sintaxis es la parte de la gramática que más se trabaja en las aulas de lengua española en la etapa de Enseñanza Secundaria y Bachillerato en España, y de que no se estudia de forma explícita en relación con el desarrollo discursivo (Martín Vegas & Rodríguez Muñoz, 2023, y Rodríguez Muñoz & Martín Vegas, 2024), hemos querido comprobar si hay una vinculación directa entre el reconocimiento de los sintagmas oracionales y la puntuación que separa los mismos sintagmas en el discurso escrito. De este modo, hemos desarrollado esta investigación con una muestra

amplia de participantes, intentando corroborar la relación entre sintaxis y puntuación con el objetivo de valorar si, de alguna manera, ambos conocimientos se retroalimentan. Nuestro estudio se basa en la idea de que, si existe una retroalimentación y los estudiantes que mejor reconocen los sintagmas puntúan mejor, es que implícitamente la didáctica de la sintaxis impacta en la puntuación. Si los resultados de nuestra investigación fueran negativos y no hubiera ninguna relación significativa entre ambos conocimientos, consideramos que es necesario desarrollar una didáctica explícita que explique las normas de puntuación en relación con las descripciones sintácticas para, en un estudio posterior, poder comprobar si esta metodología relacional de contenidos (en este caso, sintaxis y puntuación de comas) permite una mejora de la expresión escrita.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Han participado en el estudio 188 estudiantes del cuarto curso de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los 15 y los 16 años. La distribución por sexo también es muy equilibrada: 98 mujeres (52,13%) y 90 varones (47,87%). Los hablantes forman parte de 9 grupos de clase diferentes en 4 centros de Educación Secundaria de la ciudad de Cuenca (Castilla-La Mancha).

Se buscó para esta investigación una muestra uniforme en edad y nivel de estudios para realizar un diagnóstico de los conocimientos de sintaxis y de puntuación. El tamaño de la muestra es importante y, por este motivo, fue necesario realizar las pruebas en más de un centro escolar. Se decidió la participación de cuatro institutos públicos de la capital de Cuenca con similitudes en contexto socioeconómico y cultural porque no se pensó en contemplar la variable *centro escolar*, sino solamente la variable *sujeto*. El factor que aporta homogeneidad a la muestra es que todos los participantes cursan 4º de ESO, el último año de la Educación Secundaria. En este nivel, los estudiantes ya han trabajado contenidos de sintaxis y poseen una madurez discursiva que también repercute en su manejo de la puntuación.

3.2. Procedimiento

Se diseñaron dos pruebas como instrumentos para la medición de conocimientos de sintaxis y puntuación. La primera tarea (T1) es un test gramatical en el que se pide que reconozcan 15 sintagmas, modificadores oracionales y proposiciones. Esas mismas 15 variables observables aparecen en la segunda tarea (T2), que consiste en puntuar un texto de 341 palabras en el que se han omitido las comas (no los puntos); los estudiantes deben poner las comas donde consideren necesario. El texto original de la T2 fue modificado con el fin de incluir las mismas variables de reconocimiento sintáctico de la T1 en posiciones en las que el uso de la coma resulta obligatorio. De esta manera, fue posible medir las 15 variables en ambas tareas: T1, test de reconocimiento sintáctico y T2, puntuación de comas en un texto.

Las dos tareas se pasaron como prueba piloto a un grupo de 14 estudiantes. La prueba sirvió para depurar un par de frases del texto que podían resultar confusas y para determinar el desarrollo del procedimiento de actuación de la prueba definitiva: se entregaron las tareas en papel en hojas independientes; primero se realizó la T1 y, tras la recogida de la prueba, se realizó la T2. De esta manera, la primera tarea, el test sintáctico, ejercía un efecto de *priming*

sobre la tarea de puntuación del texto, pues el reconocimiento de los sintagmas y proposiciones, varios de ellos situados en el test entre comas, alentaba el uso de la coma en contextos similares en el texto (Tooley & Traxler, 2010; McDonough *et al.*, 2015 y Li & Qian, 2021). Aunque este efecto no se consideró un factor evaluable en la investigación, resultó relevante para todos los constructos, ya que la T1 favorece la incorporación de comas en la T2.

3.3. Recogida y análisis de datos

Se analizaron 5 constructos y un total de 15 variables dicotómicas (acierto/error), como se indica en la tabla 1. Las 15 variables se miden en las dos tareas (T1_test y T2_texto) en un diseño de medidas pareadas.

Tabla 1. Constructos y variables

Constructo	Variables	Medida
1.- Enumeración ->	1.- Enumeración	Dicotómica (A/E)
2.- Separar incisos que aclaran ->	1.- No obstante	Dicotómica (A/E)
	2.- Efectivamente	Dicotómica (A/E)
	3.- Sin embargo	Dicotómica (A/E)
	4.- Aposición explicativa	Dicotómica (A/E)
	5.- Oración de relativo explicativa	Dicotómica (A/E)
	6.- Oración de participio	Dicotómica (A/E)
	7.- Puntuación total Incisos	Cuantitativa (% medio de aciertos)
3.- Vocativo ->	1.- Vocativo	Dicotómica (A/E)
4.- Hipérbaton ->	1.- Subordinada temporal ‘cuando’	Dicotómica (A/E)
	2.- Subordinada de gerundio	Dicotómica (A/E)
	3.- Subordinada de lugar ‘donde’	Dicotómica (A/E)
	4.- Subordinada condicional	Dicotómica (A/E)
	5.- Puntuación total Hipérbaton	Cuantitativa (% medio de aciertos)
5.- Antepuesta a la conjunción ->	1.- ‘pero’	Dicotómica (A/E)
	2.- ‘aunque’	Dicotómica (A/E)
	3.- ‘así que’	Dicotómica (A/E)
	4.- Puntuación total Conjunción	Cuantitativa (% medio de aciertos)

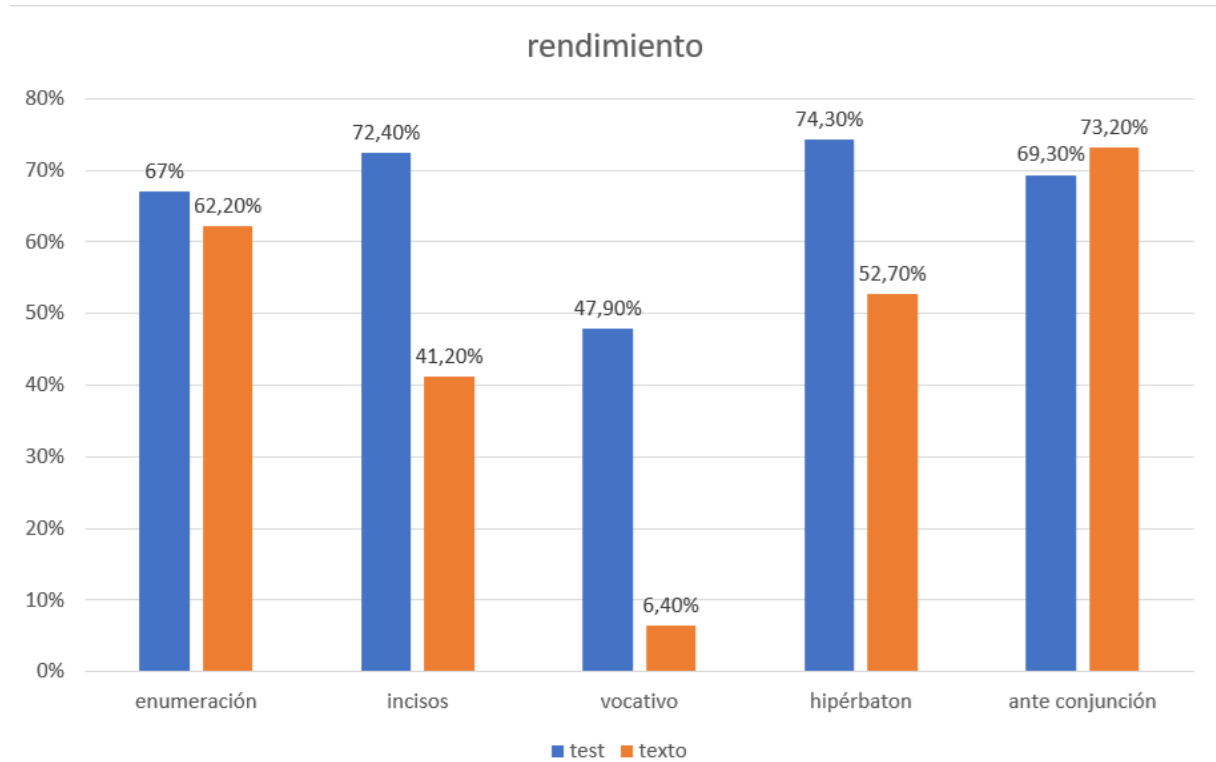
Se recogen un total de 5.640 observaciones y se establecen las siguientes mediciones. Por una parte, se valora el rendimiento de las tareas midiendo el porcentaje de aciertos en cada prueba y cada variable. Por otra parte, para medir el impacto del conocimiento sintáctico en el buen uso de la coma, en las dos pruebas se correlacionan las 15 variables empíricas con las que se valoran los 5 constructos definidos. Puesto que todas ellas se han medido de forma dicotómica, se ha empleado el coeficiente de Cramér.

4. RESULTADOS

4.1. Rendimiento de las tareas

El gráfico 1 nos muestra el rendimiento de las tareas en porcentajes de acierto.

Gráfico 1. Rendimiento de las tareas



Como se puede observar, el rendimiento en la prueba T1_test es superior al de la prueba T2_texto, lo que indica que los estudiantes tienen un mayor conocimiento de la sintaxis que de la puntuación. Se procedió a contrastar la significación de las diferencias entre ambas pruebas en todas las variables que se han medido y calculado para cada una de ellas. Se ha empleado el Test de McNemar o el Test de Student de medidas pareadas, según el tipo de datos de cada par de variables. Los resultados se resumen en la tabla 2 y, desde ellos, se puede afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de ambas pruebas en un elevado número de variables.

Tabla 2. Significación de la diferencia de rendimiento en las tareas de la T1_Test vs. T2_Texto (N=188)

CONSTRUCTO -> Variable		Prueba: TEST	Prueba: TEXTO	Test de contraste	
				Valor	P-valor
ENUMERACIÓN		67.0 % (126)	62.2 % (117)	Chi ² =0.63 ns	.426
INCISOS	'no obstante'	78.2 % (147)	67.6 % (127)	Chi ² =5.64*	.018
	'efectivamente'	72.3 % (136)	41.5 % (78)	Chi ² =41.65**	.000
	'sin embargo'	86.7 % (163)	59.0 % (111)	Chi ² =33.35**	.000
	Aposición explicativa	82.4 % (155)	43.6 % (82)	Chi ² =54.57**	.000
	Oración de relativo explicativa	77.1 % (145)	23.9 % (45)	Chi ² =81.68**	.000
	Oración de participio	37.8 % (71)	11.7 % (22)	Chi ² =29.92**	.000
	Total Incisos (% medios)	72.4 % (±25.0)	41.2 % (±28.3)	T=9.46**	.000
VOCATIVO		47.9 % (90)	6.4 % (12)	Chi ² =67.38**	.000
HIPÉRBATON	Subordinada temporal con 'cuando'	71.8 % (135)	79.8 % (150)	Chi ² =2.92 ns	.087
	Subordinada de gerundio	57.4 % (108)	53.7 % (101)	Chi ² =0.44 ns	.505
	Subordinada de lugar 'donde'	85.6 % (161)	35.1 % (66)	Chi ² =76.84**	.000
	Subordinada condicional	82.4 % (155)	42.0 % (79)	Chi ² =63.92**	.000
	Total hipérbaton (% medio)	74.3 % (±30.0)	52.7 % (±30.3)	T=6.72**	.000
ANTEP. CONJUNCIÓN	Ante 'pero'	85.1 % (160)	80.3 % (151)	Chi ² =1.49 ns	.222
	Ante 'aunque'	50.0 % (94)	67.0 % (126)	Chi ² =10.68**	.001
	Ante 'así que'	72.9 % (137)	72.3 % (136)	Chi ² =0.00 ns	.995
	Total Antepuesta a la conjunción	69.3 % (±29.0)	73.2 % (±32.1)	T=1.61 ns	.107
	(% medio)				
TOTAL de la PRUEBA		70.3 % (±20.9)	49.8 % (±21.1)	T=11.75**	.000

A continuación, comentamos cada uno de los 5 constructos:

(1) En Enumeración hay una pequeña diferencia que no llega a la significación estadística ($p > .05$), de modo que se debe concluir que el rendimiento total en ambas pruebas es similar.

(2) En Incisos, se encuentran diferencias significativas ($p < .05$) o altamente significativas ($p < .001$) en todas sus variables. Los datos registrados indican que la tasa de acierto es siempre superior en la prueba Test que en la prueba Texto. En este mismo sentido, la diferencia en el acumulado total de Incisos es del 31.2 % de aciertos (72.4 % vs. 41.2 %). Por tanto, hay evidencia estadística muy sólida para afirmar que el rendimiento es mejor en la prueba Test.

(3) En Vocativo, la diferencia es altamente significativa ($p < .001$) y muy alta, de un 41.5% de diferencia en los aciertos, a favor de la prueba Test (47.9% vs 6.4%). En consecuencia, hay evidencia estadística muy sólida para afirmar que el rendimiento es muy superior en el Test que en el Texto.

(4) En Hipérbaton, se observan diferencias altamente significativas ($p < .001$) en dos variables: Subordinada de lugar ‘donde’ y Subordinada condicional, siendo en ambas la tasa de aciertos más elevada en la prueba Test. Por otra parte, se queda muy cerca de la significación ($p < .10$) la variable Subordinada temporal con ‘cuando’, donde el sentido de la diferencia es el contrario y el rendimiento es algo mayor en la prueba Texto. Claramente no hay diferencia significativa en la variable Subordinada de gerundio ($p > .05$). Con todo esto acumulado, en la variable Total de Hipérbaton, hay una alta significación ($p < .001$), siendo el rendimiento un 21.6% superior en Test frente a Texto (74.3% vs. 52.7%). Por tanto, hay evidencias estadísticas de la existencia de un mejor rendimiento, de nuevo, en la prueba Test.

(5) En el constructo Antepuesta a la conjunción, solo se observa significación estadística en la variable ante la conjunción ‘aunque’ ($p < .001$), donde se observa un mejor rendimiento en la prueba Texto. En las otras dos variables no hay significación estadística ($p > .05$), siendo ligeramente mayor el rendimiento en el Test. Por eso, al acumular el total de este constructo, no existe una diferencia estadísticamente significativa ($p > .05$) en el rendimiento entre una y otra tarea.

En resumen, hay evidencia de un mejor rendimiento en la prueba Test en los incisos, en el vocativo y en el hipérbaton, siempre con una mayor tasa de acierto en el Test. Como consecuencia de esto, al acumular todos los datos en la variable Total de cada prueba, se observa una alta significación ($p < .001$) que demuestra un mejor rendimiento al realizar la T1_Test frente a la T2_Texto: una diferencia de 20,5 % (70,3 % vs. 49,8 %) de acierto.

4.2. Correlación de conocimientos T1-T2

Se han correlacionado las 15 variables empíricas de las dos tareas medidas en forma dicotómica mediante el coeficiente de Cramér. Los resultados (tabla 3) indican que, en general, no existen correlaciones entre los resultados de una prueba y otra. Los coeficientes obtenidos son, mayoritariamente, pequeños en valor (baja intensidad) y no significativos ($p > .05$). Solamente se detectan 3 variables donde hay una correlación significativa (al menos $p < .05$), pero de intensidad leve; concretamente en: (a) Inciso ‘efectivamente’: $r = .28$; (b) Hipérbaton subordinada condicional: $r = .22$; y (c) Antepuesta a la conjunción ‘pero’: $r = .21$. Las tres asociaciones son directas, es decir, con tendencia a coincidir aciertos y errores en ambas pruebas. Asimismo, la tabla muestra otra variable con correlación $> 0,10$, que bordea la significación estadística, pero que, en cualquier caso, es de intensidad muy pequeña. En el resto de variables, ni siquiera se supera ese valor; por tanto, es evidente la ausencia de correlación.

Tabla 3. Correlación entre los aciertos/errores de las tareas T1_Test vs. T2_Texto (N=188)

CONSTRUCTO ->	Variable	Descriptivos: Porcentaje sobre el total (frecuencia)				Coef. de correlación
		Acierto en las dos pruebas	Error en las dos pruebas	Solo acierto en prueba: TEST	Solo acierto en prueba: TEXTO	
ENUMERACIÓN		37.8 % (71)	8.5 % (16)	29.3 % (55)	24.5 % (46)	-.17
INCISOS	‘no obstante’	55.9 % (105)	10.1 % (19)	22.3 % (42)	11.7 % (22)	.16
	‘efectivamente’	36.2 % (68)	22.3 % (42)	36.2 % (68)	5.3 % (10)	.28
	‘sin embargo’	52. % (98)	6.4 % (12)	34.6 % (65)	69.9 % (13)	.06
	Aposición explicativa	37.8 % (71)	11.7 % (22)	44.7 % (84)	5.9 % (11)	.10
	Oración de relativo explicativa	18.6 % (35)	17.6 % (33)	58.5 % (110)	5.3 % (10)	-.01
	Oración de participio	4.3 % (8)	54.8 % (103)	33.5 % (63)	7.4 % (14)	.01

VOCATIVO		3.7 % (7)	49.5 % (93)	44.1% (83)	2.7 % (5)	.06
HIPÉRBATON	Subordinada temporal con 'cuando'	58.0 % (109)	6.4 % (12)	13.8 % (26)	21.8 % (41)	.04
	Subordinada de gerundio	34.0 % (64)	22.9 % (43)	23.4 % (44)	19.7 % (37)	.13
	Subordinada de lugar 'donde'	29.8 % (56)	9.0 % (17)	55.9 % (105)	5.3 % (10)	-.02
	Subordinada condicional	38.8 % (73)	14.4 % (27)	43.6 % (82)	3.2 % (6)	.22
ANTEP. CONJUNCIÓN	Ante 'pero'	71.3 % (134)	5.9 % (11)	13.8 % (26)	9.0 % (17)	.21
	Ante 'aunque'	34.6 % (65)	17.6 % (33)	15.4 % (29)	32.4 % (61)	.04
	Ante 'así que'	55.3 % (104)	10.1 % (19)	17.6 % (33)	17.0 % (32)	.13

Se calcularon las variables *totales* para los constructos Incisos, Hipérbaton y Antepuesta a la conjunción. Dichas variables se obtuvieron de la siguiente manera: 1º) sumando el total de aciertos de cada participante, 2º) transformando este total en porcentaje respecto al número máximo de aciertos posible, en cada caso; de este modo, el dato final es el porcentaje de aciertos del participante; y 3º) calculando la media de estos porcentajes de acierto para definir la variable. Asimismo, con estas variables totales, junto con las variables (únicas) de los constructos Enumeración y Vocativo, se calculó un porcentaje medio total del rendimiento en cada prueba. Estas variables, cuantitativas (4 para Test y 4 para Texto), se correlacionaron entre sí mediante el coeficiente de Pearson, obteniendo los siguientes resultados.

(1) Para Incisos: $r=.28$; altamente significativa ($p<.001$) y con sentido directo, lo que indica que hay una tendencia que asocia el hecho de acertar en la prueba Test con acertar en la prueba Texto (ídem con error/error), ahora bien, con una magnitud solo moderada (es decir, que no es algo generalizable a muchos individuos).

(2) Para Hipérbaton: $r=.14$, que ya no es estadísticamente significativa ($p>.05$), de modo que no hay evidencia suficiente para poder afirmar que existe una correlación entre pruebas.

(3) Para Antepuesta a la conjunción: $r=.15$, que, aunque ya entra dentro de la significación estadística ($p<.05$), tiene una intensidad pequeña. El sentido directo podría estar señalando una leve tendencia de asociación acierto/acierto y error/error.

Finalmente, al correlacionar los porcentajes totales de acierto/error de la prueba Test y de la prueba Texto, se obtuvo un coeficiente $r = .34$, altamente significativo ($p < .001$) con sentido directo, es decir, que asocia acertar en las dos pruebas entre sí y fallar en las dos pruebas entre sí. Este es un coeficiente de intensidad moderada-alta (fruto de la acumulación de los resultados parciales anteriores).

En conclusión, no se han encontrado evidencias estadísticas sólidas de la existencia de correlación entre las variables de las pruebas; si bien hay algunas tendencias leves que, al acumularse en el total de la prueba (como ocurre en los Incisos), indican una posible asociación directa, pero no de elevada magnitud.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

De los estudios consultados, podemos deducir que los errores en la puntuación, concretamente en el uso de la coma, se extienden a lo largo de todas las etapas educativas e incluso trascienden lo académico. La solución a los problemas de puntuación podría residir en su vinculación con la enseñanza de la sintaxis y su contextualización en los procesos de escritura de textos variados,

pero hacen falta, en todo caso, más estudios empíricos de diagnóstico como el que aquí se ha planteado que vinculen sintaxis y puntuación, tanto en etapas preuniversitarias como universitarias.

Como hemos podido demostrar empíricamente, no hay impacto significativo entre el conocimiento sintáctico y el uso de la coma. En las pruebas que realizaron los alumnos de 4º de la ESO, se analizaron quince variables en las que era necesario el uso de la coma y se pudieron hallar evidencias estadísticas de un mejor rendimiento en el test sintáctico que en la puntuación del texto. Este mayor rendimiento en la primera prueba, el test gramatical, apunta a que el conocimiento de la sintaxis por parte de los alumnos es mayor que su conocimiento de la puntuación y a que en las aulas se trabaja, sobre todo, la sintaxis. Esta conclusión coincide con los hallazgos reportados en estudios de corte metacognitivo realizados con muestras grandes de participantes (Martín Vegas & Rodríguez Muñoz, 2023 y Rodríguez Muñoz & Martín Vegas, 2024) que ponen de relieve la falta de funcionamiento de la enseñanza de la sintaxis en relación con el desarrollo de la comunicación lingüística, que es el objetivo fundamental de la didáctica de la L1. De este modo, una primera conclusión es que el reconocimiento de los sintagmas por parte de los estudiantes de enseñanza secundaria es bueno (el rendimiento medio de la T1_Test es de un 70.3% de aciertos) y muy superior al conocimiento del buen uso de la puntuación de comas en un texto, que no alcanza el 50% de aciertos (el rendimiento de la T2_Texto es de un 49.8%). Los datos muestran que la instrucción sintáctica en la educación secundaria en España repercute favorablemente en la identificación de sintagmas, en contraste con la enseñanza de la puntuación del discurso escrito, cuyo impacto no es equiparable. Por tanto, resulta patente la insuficiencia de los resultados vinculados a la enseñanza de la expresión escrita.

- (1) Por otra parte, la ausencia de correlación entre ambos conocimientos, el sintáctico y la puntuación de las comas (cf. 4.2.), indica que no se estudian conjuntamente, que son contenidos estancos y sin ninguna relación. No hay constancia clara, salvo una débil tendencia, de que los estudiantes con mayor habilidad en el reconocimiento de sintagmas sepan trasladar esa destreza a la escritura y distinguirlos mediante comas cuando hay hipérbaton o así lo requieren los criterios normativos del uso de la coma. Como reflejan otros estudios descriptivos sobre puntuación (por ejemplo, Rodríguez Muñoz y Ridao Rodrigo, 2013 y Roselló Verdeguer, 2013), también en nuestro trabajo se muestra que los estudiantes desconocen la normativa de la puntuación. En este sentido, hemos avanzado un paso más y, partiendo de la hipótesis de un vínculo entre sintaxis y puntuación, hemos examinado si la falta de dominio en esta última se correlaciona con la identificación de sintagmas. Los resultados revelan que no: son competencias diferenciadas y sin relación significativa. Por tanto, intuimos que no se están aprovechando los conocimientos de sintaxis en relación con la escritura, con la organización ortográfica del texto escrito. Si esto es así, parece necesario un cambio metodológico en la didáctica del discurso escrito que integre el enfoque gramatical de manera funcional en la producción de textos y que sea introducido de manera inminente en la formación del futuro profesorado y del profesorado actual.

Consideramos que se debe fomentar la reflexión gramatical en el aula mediante propuestas innovadoras que relacionen el conocimiento gramatical con el discurso y vinculen la sintaxis con la puntuación de las comas. Se necesitan estrategias didácticas que combinen el conocimiento teórico de las estructuras sintácticas con la práctica de la puntuación de comas en

textos reales, de modo que el alumnado pueda ver la utilidad de la enseñanza explícita de la sintaxis al observar un aumento de su rendimiento en las tareas de escritura. Conviene experimentar en el aula con prácticas docentes sistemáticas que integren ambos contenidos, a fin de evaluar si esa vinculación explícita repercute en una mejora de la puntuación en los textos escritos.

Financiación

Esta investigación forma parte del proyecto GRAMADÍS, con referencia PID2023-149351NB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, la Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (MCIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE) dentro del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.

Referencias

Andrews, Richard, Carole Torgerson, Sue Beverton, Allison Freeman, Terry Locke, Graham Low, Alison Robinson & Die Zhu. 2006. The Effect of Grammar Teaching on Writing Development. *British Educational Research Journal* 32(1). 39-55.

Beneroso, Laura. 2013. La puntuación como contenido significativo en la enseñanza y el aprendizaje de la sintaxis, propuesta didáctica y confirmación experimental. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13.

Buenafuentes, Cristina, Ángel Gallego, Priscila De Sousa & Nieves Gonzalo (eds.). 2023. *Trabajar la escritura a través de la gramática. ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias* 6, <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.6>

Camps, Anna & Xavier Fontich (eds.). 2021. *La actividad metalingüística como espacio de encuentro entre la escritura y la gramática: un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística*. San Juan: Universidad Nacional de San Juan.

Cassany, Daniel. 1999. Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras* 59. 21-54.

Cassany, Daniel. 2000. ¿Podem ensenyar a puntuar? Alguns criteris bàsics. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 20. 7-25.

Cordeiro, Patricia. 1988. Children's punctuation: An Analysis of Errors in Period Placement. *Research in the Teaching of English* 22(1). 62-74.

Dávalos, Amira. 2023. ¿Saben algo de puntuación los niños que están aprendiendo a leer y escribir? En Diana Violeta Solares-Pineda & Karina Hess Zimmerman (eds.) *Aprendizajes y contexto: La lengua y las matemáticas en la educación básica*. 33-62. México: Universidad Autónoma de Querétaro, <https://doi.org/10.52501/cc.132>

Dib, Jimena. 2010. Criterios didácticos para planificar la reflexión gramatical. En AA.VV. *Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje*. Buenos Aires, 12(ntes), (Segundo Ciclo).

Escandell-Vidal, Victoria. 2018. Tejer (y reciclar) párrafos. Claves para la organización del texto escrito. *ReGrOC: revista de gramática orientada a las competencias* 1. 113-139, <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.16>

Escandell-Vidal, Victoria. 2024. Gramática, lengua hablada, lengua escrita. *ReGrOC: revista de gramática orientada a las competencias* 7, <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.110>

Fernández Álvarez, Yasel, Rubén Avello Peña & María Caridad Pérez Padrón. 2023. La prosa científica: normas léxicas y gramaticales más frecuentes en la producción de textos. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo* 8(2). 165-171.

Gaiser, María Cecilia. 2014. *Incidencia de la reflexión metalingüística en el mejoramiento de las prácticas de escritura en el nivel universitario: el rol del conocimiento gramatical*. (Tesis doctoral). La Plata: Universidad Nacional de La Plata, <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44053>

Guevara, María Rosa & Karina Gabriela Leyton (eds.). 2012. *Enseñanza de la gramática*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Gutiérrez Rivero, Antonio, Romero Oliva, Manuel Francisco & Hugo Heredia Ponce. 2022. Transposición didáctica de la gramática y formación inicial de maestros. *Revista Fuentes* 24(3). 297-311, <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.21094>

Ivanic, Rosalind. 1996. Linguistics and the Logic Non-standard Punctuation. En N. Hall & A. Robinson (eds.), *Learning About Punctuation*. 148-169. Clevedon, Multilingual Matters LTD.

Jones, Susan, Debra Myhill & Trevor Bailey. 2013. Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing* 26. 1241-1263, <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>

Krashen, Stephen D. 1988. Teaching Grammar: Why Bother? *California English* 3(3). 241-258.

Lastres-López, Cristina & Gianpaolo Manalastas. 2018. Errors in L1 and L2 University Students' Writing in English: Grammar, Spelling and Punctuation. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 16(1). 118-134.

Li, Saofeng & Jiancheng Qian. 2021. Exploring syntactic priming as a measure of implicit language aptitude. *Studies in Second Language Acquisition* 43(3). 574-605, <https://doi.org/10.1017/S0272263120000698>

Lozada, Minnie Eloisa. 2017. La sintaxis en la escritura de Primaria. *Lengua y Sociedad* 12(1). 108-122.

Martín Vegas, Rosa Ana & Francisco Rodríguez Muñoz. 2023. Incidencia de la enseñanza de la morfología en la comprensión léxica. Investigación metacognitiva. En Rosa Ana Martín Vegas (coord.) *Adquisición de la morfología*. 77-93. Madrid: Pirámide.

Martín Vegas, Rosa Ana. En prensa. El conocimiento de la gramática y su impacto en la escritura. Estudio exploratorio sobre la corrección del uso de la coma en futuros docentes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*.

McDonough, Kim, Heike Neumann & Pavel Trofimovich. 2015. Eliciting Production of L2 Target Structures through Priming Activities. *Canadian Modern Language Review* 71(1), <https://doi.org/10.3138/cmlr.2023>

Myhill, Debra, Susan Jones, Helen Lines & Annabel Watson. 2012. Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education* 27(2). 139-166, <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>

Perea Siller, Francisco Javier. 2015. Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación* 22. 94 - 119, <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/1803>

Regueiro Rodríguez, María Luisa 2000. Puntuación y sintaxis en el texto académico. En Ana Fernández-Pampillín, María Goicoechea De Jorge & Dámaso López García (coords.) *Filología y Tecnología: introducción a la escritura, la informática, la información*. 53-67. Madrid: Editorial Complutense.

Reig, Aina, Morgane Beaumanoir-Secq & Sylvie Marcotte. 2020. Current Research on Grammar Teaching. Plural Perspectives. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 13(2), e907, <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.907>

Rodríguez Gonzalo, Carmen & María José García Folgado (eds.). 2015. Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación* 22, <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/1831>

Rodríguez Muñoz, Francisco & Susana Rida Rodríguez. 2013. Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín De Filología* 48(1). 147-169, <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/27140>

Rodríguez Muñoz, Francisco & Rosa Ana Martín Vegas. 2024. Creencias epistemológicas de futuros maestros sobre la enseñanza de la gramática orientada al desarrollo de competencias. *Revista Complutense de Educación* 35(2). 307-316, <https://doi.org/10.5209/rced.83170>

Roselló Verdeguer, Jorge. 2013. La responsabilidad del profesorado en la enseñanza de la puntuación. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 8(1). 33-37, <https://doi.org/10.4995/rlyla.2013.1116>

Salas Zazueta, René Francisco. 2019. Enseñanza de la escritura y desarrollo de competencias metalingüísticas. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* 1(1). 100-117, <https://doi.org/10.36799/el.v1i1.24>

Sotomayor, Carmen, Carmen Julia Coloma Tirapigue, Elvira Jéldrez & Gabriela Osorio Olave. 2020. Efectos de enseñar gramática integrada a la escritura de narraciones. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 89. 48-53.

Teixeira, Madalena. 2014. Relación entre gramática y escritura en el currículo de Lengua Portuguesa. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 7(2). 1-20, <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.580>

Teixeira, Madalena, Ana Rita Gorgulho & Sandra Lopes. 2015. Escrita e gramática – que relação? *Revista Metalinguagens* 3. 11-31.

Tooley, Kristen M. & Matthew J. Traxler. 2010. Syntactic Priming Effects in Comprehension: A Critical Review. *Language and Linguistics Compass* 4(10). 925-937, <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2010.00249.x>

Tormo Guevara, Elisa. 2020. Aprender gramática mientras se escribe: actividad metalingüística y proceso de escritura cooperativa en el marco de una secuencia didáctica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 13(2), e820, <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.820>

Van Gelderen, Amos. 2010. Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research. En Terry Locke (ed.) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. 109-128. New York: Routledge.

Vargas Castro, Éricka. 2017. La textura del discurso: consideraciones sobre la escritura argumentativa a partir de la gramática sistémico-funcional. *Revista De Filología Y Lingüística De La Universidad De Costa Rica* 43(1). 165-184, <https://doi.org/10.15517/rfl.v43i1.28756>

Weaver, Constance. 2010. Scaffolding grammar instruction for writers and writing. En Terry Locke (ed.) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. 185-207. New York: Routledge.