



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Humanidades y Arte – Programa de Magíster en Lingüística
Aplicada

**Dificultades en la dimensión discursiva de la
escritura: Un análisis sobre la producción escrita
de estudiantes extranjeros y nacionales del
sistema escolar chileno**

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Aplicada

DANIELA CONSTANZA NOVOA VENEGAS

CONCEPCIÓN – CHILE
2024

Profesora Guía: Dra. Ana Vine Jara
Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte
Universidad de Concepción

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Proyecto de investigación financiado por ANID – BECA MAGÍSTER NACIONAL

22210054

Proyecto de investigación desarrollado en el contexto del proyecto ANID,

FONDECYT Iniciación 11230862

AGRADECIMIENTOS

Agradezco especialmente a la profesora Dra. Ana Vine, quien guio y acompañó el proceso. A la profesora Dra. Katia Sáez por su disposición y ayuda con el análisis estadístico. A mi tía Any por su cooperación fundamental para este estudio.

Por supuesto, siempre estaré agradecida del apoyo de mis papás, Sergio y Zaida, y mi Rosita, quienes escuchan mis monólogos académicos y me alientan.

A mis amigas y primos, gracias por recordarme que hay que creerse el cuento.

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
RESUMEN.....	X
ABSTRACT	XI
INTRODUCCIÓN.....	1
2.MARCO TEÓRICO	5
2.1. La Inclusión del Alumnado Migrante.....	5
2.2. La Inclusión del Alumnado no Hispanohablante	7
2.3. Modelos de Escritura en Lengua Materna	8
2.4. Modelos y Dificultades de la Escritura en L2.....	11
2.5. La Producción Escrita en el Sistema Escolar Chileno.....	14
2.5.1. La Producción Escrita en Enseñanza Básica.....	15
2.5.2. La Producción Escrita en Enseñanza Media.....	17
2.5.3. Estudios sobre la Producción Escrita en Estudiantes Nacionales y Extranjeros.....	19
2.6. Análisis de Errores	23
2.6.1. Taxonomía de Análisis de Errores	24
2.7. La Escritura en Macrofunciones	29
3. METODOLOGÍA.....	32
3.1. Pregunta de Investigación	32
3.2. Objetivos.....	32
3.3. Diseño	33

3.4.	Muestra.....	33
3.5.	Materiales	35
3.5.1.	Tareas de Escritura por Nivel	35
3.5.2.	Taxonomía de Errores para el Procesamiento de Textos.....	37
3.5.3.	CATMA	38
3.6.	Procedimiento.....	40
3.6.1.	Descripción de la Taxonomía de Errores del Estudio.....	41
3.6.1.a.	Subcategoría Relación Tópico – Comentario.....	43
3.6.1.b.	Subcategoría Macrofunciones.....	44
3.6.1.c.	Subcategoría Correferencia.. ..	45
3.6.1.d.	Subcategoría Marcadores.. ..	46
3.6.1.e.	Subcategoría Separación de Ideas	48
4.	RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS	49
4.1.	Total de Errores Etiquetados en las Tareas Aplicadas	51
4.1.1.	Total de Errores Tarea 1 – 1°M y 2°M	51
4.1.2.	Total de Errores Tarea 2 – 1°M y 2°M.....	53
4.2.	Errores de Coherencia y Subcategorías Tarea 1 – 1°M y 2°M.....	55
4.3.	Errores de Coherencia y Subcategorías Tarea 2 – 1°M y 2°M.....	60
4.3.1.	Tipos de Error en la Subcategorías de Coherencia Tarea 1 y 2 – 1°M y 2°M.....	62
4.3.1.a.	Relación Tópico – Comentario	62
4.3.1.b.	Macrofunciones.. ..	66
4.4.	Errores de Cohesión y Subcategorías Tarea 1 – 1°M y 2°M.....	74
4.5.	Errores de Cohesión y Subcategorías Tarea 2 – 1°M y 2°M.....	79

4.6.	Errores en las Subcategorías Cohesión Tarea 1 y 2 – 1ºM y 2ºM ...	82
4.6.1.a.	Correferencia.....	83
4.6.1.b.	Marcadores.....	88
4.6.1.c.	Separación de Ideas.....	92
4.7.	Principales Hallazgos	96
5.	CONCLUSIONES.....	99
6.	LIMITACIONES Y PROYECCIONES	102
7.	REFERENCIAS.....	105

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Taxonomía de la categoría discursiva, Fernández (1997)	26
Tabla 2 Taxonomía de la categoría discursiva, Belda (2015)	29
Tabla 3 Distribución de estudiantes por curso y nacionalidad	34
Tabla 4 Taxonomía de errores discursivos.....	41
Tabla 5 Clasificación de conectores discursivos.....	46
Tabla 6 Total de errores y covariable tarea 1 – 1°M y 2°M	52
Tabla 7 Total de errores tarea 2 – 1°M y 2°M.....	54
Tabla 8 Errores de categoría macrofunción y covariable tarea 1 – 1°M y 2°M..	58
Tabla 9 Errores subcategoría relación tópico – comentario.....	62
Tabla 10 Tipos de errores según omisión o desarrollo incompleto de la macrofunción.....	67
Tabla 11 Errores subcategoría marcadores y covariable tarea 1 – 1°M	75
Tabla 12 Errores subcategoría marcadores y covariable tarea 1 – 2°M.....	78
Tabla 13 Tipos de errores subcategoría correferencia.....	83
Tabla 14 Tipos de errores de la subcategoría marcadores.....	89
Tabla 15 Tipos de errores en la subcategoría separación de ideas.....	93
Tabla 16 Principales hallazgos por subcategoría.....	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Instrucciones de las tareas de escritura para 1ºM	36
Figura 2 Instrucciones de las tareas de escritura para 2ºM	37
Figura 3 Función etiquetas en CATMA.....	39
Figura 4 Función anotar en CATMA	40
Figura 5 Errores de coherencia y subcategorías tarea 1 – 1ºM	56
Figura 6 Errores de coherencia y subcategorías tarea 1 – 2ºM	57
Figura 7 Errores de coherencia y subcategorías tarea 2 – 1ºM y 2ºM.....	61
Figura 8 Errores de cohesión y subcategorías tarea 1 – 1ºM	74
Figura 9 Errores de cohesión y subcategorías tarea 1 – 2ºM	77
Figura 10 Errores de cohesión y subcategorías tarea 2 – 1ºM y 2ºM	81

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo determinar los principales errores discursivos en la producción escrita de 66 textos elaborados por estudiantes chilenos, extranjeros hispanohablantes y extranjeros no hispanohablantes pertenecientes a primer y segundo año de enseñanza media de un establecimiento subvencionado de la Región de Tarapacá. La metodología es cuantitativa descriptiva con diseño transversal, es decir, no hubo tratamiento en la recolección de textos. Para clasificar los tipos de errores discursivos se elaboró una taxonomía a partir de las propuestas para errores discursivos de Fernández (1997) y Belda (2015). Para el análisis de los textos se utilizó el *software Computer Assisted Text Markup and Analysis* CATMA 7.0.2, con el que se etiquetó la muestra textual y se obtuvo la frecuencia de errores discursivos de acuerdo a las categorías coherencia y cohesión. Paralelamente, los resultados se analizaron estadísticamente con el *software* SPSS 24.0 para determinar la relación entre las variables procedencia en la Tarea 1 y las variables curso y procedencia en la Tarea 2. Los resultados indicaron que tanto los estudiantes nacionales como extranjeros cometen más errores de cohesión que de coherencia en ambas tareas y niveles, los que interfieren en la comprensibilidad de los textos.

ABSTRACT

This research aims to determine the main discursive errors in 66 texts written by Chilean students, Spanish-speaking foreigners, and non-Spanish-speaking foreigners from years 9 and 10 at a subsidized school in the Tarapacá Region. The methodology is quantitative descriptive, with a cross-sectional design; there was no treatment in collecting texts. A taxonomy was developed to classify the types of discursive errors based on the proposals for discursive errors by Fernández (1997) and Belda (2015). For the analysis of the texts, the Computer Assisted Text Markup and Analysis CATMA 7.0.2 software was used, with which the texts were labeled, and the frequency of discursive errors was obtained according to the categories of coherence and cohesion. In parallel, the results were statistically analyzed with SPSS 24.0 software to determine the relationship between the origin variables in Task 1 and the course and origin variables in Task 2. The results indicated that Chilean and foreign students make more cohesion errors than coherence in both tasks and levels, which interfere with the comprehensibility of the texts.

INTRODUCCIÓN

La escritura de acuerdo con el Ministerio de Educación (Mineduc) “es un medio para comunicarse y para participar en la sociedad. Por lo mismo, escribir es un dominio clave para tener un buen desempeño en la educación escolar y superior, así como en diversos contextos laborales” (Mineduc, 2019, p.9). Según la orientación del Mineduc, los estudiantes deben ser capaces de utilizar la escritura como un medio de expresión. Sin embargo, es un proceso cognitivamente complejo, en el cual los escritores deben demostrar distintas habilidades. En este contexto los modelos de escritura señalan que durante el proceso se deben recuperar ideas de la memoria a largo plazo, realizar modificaciones a nivel de contenido, considerar los lectores del texto, entre otros (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Los resultados del *Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación* (Simce) de escritura aplicado en sexto año de enseñanza básica demuestran que los estudiantes producen textos con problemas en su comprensión o bien que se comprenden con dificultad, lo que es corroborado por investigaciones nacionales (Gelber et al., 2021; Sotomayor, Bedwell, et al., 2013; Valenzuela, 2022).

El Mineduc ha manifestado su preocupación sobre los bajos resultados a nivel de escritura, por ello han elaborado iniciativas como el *Plan Nacional de Escritura* (Mineduc, 2019), que consiste en cuadernillos que buscan fomentar la

práctica de escritura en la asignatura de Lengua y Literatura para estudiantes desde segundo año de enseñanza básica hasta cuarto año de enseñanza media. No obstante, la realidad del sistema escolar chileno, que se caracterizó muchos años por su homogeneidad (Beniscelli et al., 2019), ha cambiado producto de la incorporación de estudiantes extranjeros a las aulas, por lo que es importante conocer y ahondar sobre cuál es el escenario actual y cómo escriben estos estudiantes.

De acuerdo con cifras del Mineduc (2022) “77.605 niños, niñas, jóvenes y adultos extranjeros matriculados en 2017, llegando a 192.335 en 2021 (aumento porcentual de un 157% entre 2017 y 2021)” (p.5). Específicamente, destacan la mayor presencia de estudiantes provenientes de Venezuela, Colombia, Haití y República Dominicana. Asimismo, se destaca la presencia histórica en el sistema escolar chileno de estudiantes argentinos, peruanos y bolivianos. Estos estudiantes, independiente de cuál sea su lengua materna, aunque en su mayoría son hispanohablantes, también deben cumplir con las exigencias del currículo nacional y deberán ser capaces de expresarse por escrito en instancias no solo escolares.

Para conocer las dificultades de escritura tanto de los estudiantes hispanohablantes o no hispanohablantes el análisis de errores (AE) es una herramienta útil. El AE como metodología surge desde segunda lengua (L2) y permite clasificar distintos tipos de errores de acuerdo con taxonomías

preexistentes. Por lo mismo, su aplicación no se reduce a la escritura en L2, sino que se puede extender a primera lengua (L1) (Penadés, 2003).

Específicamente, en el contexto de este estudio, se analizaron errores de tipo discursivo por tres razones. En primer lugar, los errores discursivos afectan tanto la coherencia como la cohesión de los textos, lo que interfiere innegablemente en su comprensión (Cassany, 1999), ya que se trata de dimensiones de escritura de alto nivel (Gelber et al., 2021). En segundo lugar, el Simce de escritura contempla precisamente criterios discursivos al momento de evaluar los textos. Estos corresponden a propósito comunicativo, organización textual, coherencia, y desarrollo de ideas. En tercer lugar, se consideró como antecedente que la mayoría de los estudios se centran en el desempeño escrito en enseñanza básica con especial interés en aspectos superficiales de la lengua como la ortografía (Helman et al., 2016; Sotomayor, Molina, et al., 2013; Sotomayor et al., 2017). Sin embargo, las investigaciones actuales tienden a interesarse en aspectos discursivos (Figueroa et al., 2019; Gelber et al., 2021; Valenzuela, 2022), es decir, se asocian al enfoque comunicativo declarado por el Mineduc (2015), según el cual los estudiantes, en el caso de la escritura, deben ser capaces de desenvolverse en situaciones reales y expresar sus ideas.

De acuerdo con lo señalado anteriormente, el objetivo del estudio es determinar los principales errores discursivos en la producción escrita de los

estudiantes nacionales, extranjeros hispanohablantes y no hispanohablantes de enseñanza media de un establecimiento de la región de Tarapacá.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La Inclusión del Alumnado Migrante

La presencia del alumnado migrante o extranjero¹ es una realidad que se ha agudizado en los últimos años. Por este mismo motivo, existen dificultades asociadas sobre todo a políticas de inclusión curricular. Al respecto, el Cuarto Censo Docente (Eduglobal y Fundación Interhumanos, 2018) que se aplicó a 1754 docentes de establecimientos de distintas regiones del país, principalmente, de la región Metropolitana y de Antofagasta indica que los establecimientos han realizado iniciativas particulares, sin embargo, el sistema educacional chileno no ha implementado una política clara y única al respecto. Los docentes señalaron que la estrategia particular que algunos establecimientos han utilizado es realizar exposiciones folclóricas. Esto último se relaciona con los resultados de la encuesta aplicada por Gelber et al. (2021), la cual demostró que los docentes tienen una percepción de la migración que no considera la incorporación de prácticas pedagógicas sobre cómo aprenden los estudiantes de acuerdo con su cultura o tradición escolar.

Hasta el momento, la visión general de la inclusión de estudiantes extranjeros se puede relacionar con una cultura asistencialista. Los

¹ En este caso, el término migrante se utiliza como sinónimo de extranjero, sin embargo, como señala el Mineduc (2018) en la *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018 – 2022* se prefiere el uso de 'estudiante extranjero' para así evitar relacionar al estudiante con su estatus migratorio.

establecimientos se enfocan en entregar ayuda o apoyo material a los estudiantes y sus familias, es decir, se refiere al acceso a beneficios declarados en la *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022* (Mineduc, 2018). Esta visión es corroborada por el estudio de Bravo et al. (2019), en el cual los padres y apoderados de alumnos chinos identifican una cultura asistencialista en los colegios chilenos.

Otra dificultad a la que se enfrentan los estudiantes extranjeros corresponde a los prejuicios, que provienen tanto de los docentes como de otros estudiantes. El estudio de Salas et al. (2017) determinó que existe un sesgo negativo, implícito y explícito, por parte de los estudiantes nacionales hacia sus compañeros extranjeros, porque consideran que estos últimos afectan negativamente el desempeño del curso. También los docentes tienen un sesgo negativo hacia los alumnos extranjeros, el cual es percibido por los estudiantes nacionales y sus apoderados. Al respecto, Gelber et al. (2021) señalan que los docentes tienen expectativas bajas hacia el rendimiento de los estudiantes provenientes de Haití, Bolivia y República Dominicana, lo que se puede interpretar como una forma de discriminación.

La inclusión de los estudiantes depende de su interacción en la sala de clases. En el estudio de Ortega et al. (2020) se determinó que tanto el tipo de interacción entre docente y estudiante como la frecuencia de esta depende del país de origen de los alumnos. Los resultados del estudio de observación a clases

de matemática de estudiantes chilenos y extranjeros evidencian que los chilenos son los que más participan en clases. Igualmente, los alumnos provenientes del Caribe, como Venezuela, se caracterizan por realizar preguntas sobre el contenido de la clase; mientras que los alumnos haitianos y ecuatorianos interactúan menos y, normalmente, su participación se reduce a temas administrativos y no pedagógicos.

2.2. La Inclusión del Alumnado no Hispanohablante

En la actualidad, los establecimientos educacionales buscan la inclusión, esto quiere decir que estudiantes y profesionales se sientan representados y reconocidos como miembros de la comunidad educativa (Alemañy, 2012). En este contexto, Campos (2019) propone la necesidad de incluir a los estudiantes extranjeros desde la cultura y la lingüística. Desde la cultura se hace referencia a la convivencia en la comunidad educativa; mientras que la inclusión lingüística considera la cultura junto con los principios lingüísticos que permitan la comunicación. Por ello, la sola inmersión no es suficiente para la real inclusión del alumnado extranjero, sobre todo para los que no cuentan con un nivel de español suficiente que les permita comunicarse con sus profesores y sus pares. Al respecto, el estudio de Ortega et al. (2020) señala que, precisamente, los estudiantes haitianos se encuentran dentro del grupo de estudiantes que menos participa en clases, es decir, la barrera idiomática influye en su inclusión.

Con la finalidad de contribuir a la inclusión de los estudiantes extranjeros cuya lengua materna es distinta del español se elaboró recientemente la ‘Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas’ (Ministerio de Educación, 2021). Esta publicación, orientada a los docentes, tiene como objetivo presentar terminología teórica sobre la adquisición y enseñanza de lenguas en el contexto escolar de manera sencilla, además, dispone de información cultural orientada a la inclusión del alumnado. Esta guía busca responder a una de las demandas de la *Política de Estudiantes Extranjeros 2018 – 2022* (Mineduc, 2018), en cuanto a la enseñanza del español y la formación didáctica. No obstante, tiene un enfoque más bien teórico y, por lo mismo, carece de aplicaciones prácticas sobre cómo desarrollar las habilidades que deben dominar los estudiantes.

2.3. Modelos de Escritura en Lengua Materna

El proceso de escritura o de composición escrita corresponde a una tarea en la que intervienen múltiples factores como las diferencias individuales, el rol de las instrucciones, la complejidad de la tarea, entre otras. Por ello, se han elaborado distintos modelos que desde perspectivas cognitivas abordan las dificultades de la escritura. Uno de ellos es el propuesto por Flower y Hayes (1981), quienes postulan la importancia de la recursividad durante la escritura. Los escritores constantemente deben planificar, revisar y escribir su texto, es

decir, no es una sucesión de etapas con un orden y fin establecidos, al contrario, parte del proceso consiste en la repetición de estos subprocesos.

El primer subproceso es planificar, el cual se entiende como la creación de una representación mental de la tarea. Considera generar ideas, organizarlas y fijar objetivos de escritura, que pueden ser recuperados de la memoria a largo plazo o bien ser creados por el escritor. El segundo subproceso se refiere a escribir las ideas, involucra la selección de formas gramaticales adecuadas para el texto. Este subproceso requiere del trabajo de la memoria de corto plazo, por ello, Flower y Hayes (1981) señalan que, sobre todo para los escritores novatos, la tarea de escritura es exigente y puede causar frustración. Por último, el subproceso de revisar consiste en la lectura consciente de lo que se ha escrito para realizar cambios o modificaciones, que podrían significar repetir algunos de los procesos anteriores.

En cuanto a la habilidad de los escritores estos pueden ser novatos o expertos, por ello Scardamalia y Bereiter (1992) proponen dos modelos Decir el Conocimiento y Transformar el Conocimiento. La principal diferencia entre estos modelos se encuentra en la habilidad de los escritores expertos para adaptar la información según el problema retórico, es decir, considerando la audiencia de sus textos y las características del género. Mientras que, los escritores novatos escriben a medida que recuperan su conocimiento sobre el tema, por ello los autores lo denominan *pensar – decir*. En cuanto a la revisión, esta es realizada

con distintos enfoques, mientras que los escritores expertos modifican sus textos a nivel del contenido; en cambio, los inexpertos revisan aspectos superficiales como la ortografía.

Hayes (2012) actualiza el modelo de escritura de Flower y Hayes (1981) mediante la inclusión y modificación de algunos aspectos del original. En su modelo, Hayes divide la tarea en tres niveles: *de control*, *de proceso – escritura y ambiente de la tarea-* y *de recursos*. La división en niveles permite evidenciar que el autor mantiene el ambiente de la tarea y la escritura, que están presente en el modelo original, pero a diferencia de la primera versión se encuentran dentro del proceso de escritura.

Sobre los elementos que agrega en su propuesta destaca la motivación y la memoria de trabajo. La motivación, que forma parte del *nivel de control*, es clave para el proceso de escritura, pues una tarea cognitivamente compleja, como lo es la escritura puede obtener un mejor desempeño si hay motivación asociada. Además, incorpora la memoria de trabajo como parte del *nivel de recursos*, ya que en el modelo anterior solo se incluye la memoria a largo plazo.

Un elemento ausente en este modelo corresponde al monitor, el que presenta un importante rol en la propuesta original. En la versión original del modelo, el monitor tiene una relevancia mayor de la que fue pretendida por los autores (Hayes, 2012), en lugar de mostrar la diferencia entre escritores novatos y expertos, el monitor es entendido como el control sobre todo el proceso. Sin

embargo, la intención del monitor busca secuenciar el proceso como una especie de guía.

Otro de los elementos modificados fue el proceso de revisión, esta no corresponde a una eliminación propiamente tal, sino a una aclaración. De acuerdo con investigaciones empíricas se afirma que los escritores novatos tienen problemas con la revisión no porque carezcan de las habilidades para realizar una revisión a nivel de contenido, sino que para ellos la revisión consiste en corregir errores ortográficos y de estilo (Hayes, 2012). Lo anterior se contrapone a lo señalado por los modelos propuestos por Scardamalia y Bereiter (1992), quienes atribuyen la revisión superficial a falta de habilidad por parte de los escritores novatos.

2.4. Modelos y Dificultades de la Escritura en L2

Escribir en L2 es un acto bilingüe, pues hay dos lenguas involucradas en el proceso (Wang y Wen, 2002). Por ello, los modelos de escritura provenientes de L1 no reflejan la escritura en contexto de L2, pues no consideran las dificultades propias de escribir en una lengua distinta a la primera. Al respecto, autores como Zimmermann (2000), Sasaki (2000), Wang y Wen (2002) y Schoonen et al. (2009) han realizado estudios sobre la escritura con aprendientes de una L2. Esto ha permitido detectar las complejidades asociadas a la escritura y, en algunos casos, proponer modelos específicos de escritura en contexto de

L2, que se basan en modelos de L1, pero registran aspectos diferenciadores respecto de lo que significa en otra lengua.

A modo general, Zimmermann (2000) propone un modelo de escritura para L2, el cual se basa en el propuesto por Flower y Hayes (1981). Al igual que el modelo en L1 propone una etapa de *formulación* o *traducción* donde ocurre la escritura propiamente tal, aunque no incluye aspectos externos a esta. Zimmermann (2000) enfatiza en la recursividad del proceso, pese a que no incorpora los conocimientos previos del escritor, ni el tema sobre el que se escribe dentro de su modelo, los que sí son parte de los modelos en L1 (Flower y Hayes, 1981; Hayes, 2012).

Un aspecto diferenciador ocurre en los subprocesos al interior de la etapa de *formulación*, que consisten en la escritura de una frase o término tentativo, el cual posteriormente será evaluado y modificado o aceptado según el contexto. Este mecanismo de revisión de las frases provisionales corresponde a la evaluación del "pre-texto", pues es lo que se escribe antes del acto como tal. En su mayoría esta escritura tentativa ocurre directamente en L2. Sin embargo, el autor concluye que son pocos los subprocesos que existen exclusivamente en la escritura de L2, es decir, la mayoría de estos ocurren tanto en L1 como en L2. Específicamente, la formulación en L1, resolver problemas (de la escritura) utilizando mecanismos provenientes de L2 y la simplificación de frases tentativas son propios de la

escritura en L2, pues al involucrar otra lengua se presentan subprocesos que no son necesarios al escribir en L1.

Otro modelo de escritura en L2 lo proponen Wang y Wen (2002) y al igual que Flower y Hayes (1981) enfatizan en la recursividad de la escritura. La particularidad de este modelo es que se señalan los procesos o subprocesos que son realizados solo en L2, con dominio de L2 o en L1. La escritura del texto y la instrucción de la tarea son los únicos elementos exclusivos en L2. La transcripción es realizada únicamente en L2, pues de acuerdo con los autores los escritores se enfocan en limitar el uso de la L1, ya que el objetivo es escribir en L2, lo que supone una tarea cognitivamente compleja para ellos (Wang y Wen, 2002). Mientras que los subprocesos relacionados al proceso de composición son realizados mayoritariamente en L1, esto se puede deber a que los aprendices se sienten más seguros de su competencia en su L1. Además, los autores mencionan que a mayor competencia en la lengua meta menor será el uso de su L1.

Autores como Sasaki (2000) y Schoonen et al. (2009) plantean aspectos que se deben considerar al elaborar un modelo. Por un lado, la investigación realizada por Sasaki (2000) permite establecer que, a nivel de léxico, el dominio determina si los aprendientes traducen desde la L1 (inexpertos) o si lo hacen para elegir la mejor expresión (expertos). Por otro lado, Schoonen et al. (2009), a partir de los resultados de su investigación, determinaron que entre mayor

conocimiento lingüístico mejor es la calidad de la escritura, porque se puede recuperar más rápido información léxico – gramatical. Por lo mismo, aquellos aprendientes con menor competencia en la L2 se centrarán en la revisión localizada, por lo que el proceso de composición será más lento.

2.5. La producción Escrita en el Sistema Escolar Chileno

La habilidad escrita es una de las cuatro habilidades potenciadas por los Programas de Lengua y Literatura del Mineduc. Al respecto, las Bases Curriculares de séptimo año básico a segundo año de enseñanza media plantean que la escritura debe ser utilizada para “explorar su creatividad; elaborar, clarificar y compartir sus ideas y conocimientos; comunicarse en la vida cotidiana; desarrollarse en los ámbitos personal y académico (...)” (Mineduc, 2015, p. 32). Por ello, se trata de una habilidad que en los establecimientos educacionales chilenos es considerada como esencial para que los estudiantes participen en las distintas asignaturas y en su vida más allá de lo académico.

La habilidad escrita es evaluada en los establecimientos educacionales por el Simce de escritura aplicado a sexto año básico. Esta prueba se aplica a estudiantes de sexto año básico y evalúa la producción escrita de dos textos: uno con el propósito comunicativo de narrar, y el otro de informar (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Específicamente, esta evaluación considera cinco categorías: propósito comunicativo, organización textual, coherencia y desarrollo de ideas. Estas son habilidades cognitivas de orden superior.

En cuanto a los resultados de la aplicación del Simce en los años 2016 y 2018 se evidencia que el desempeño más bajo se encuentra en la coherencia y desarrollo de ideas (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018; Agencia de la Calidad de la Educación, 2016). A modo general, los textos presentaron debilidad en la expresión de las ideas, porque no se comprenden o bien se comprenden con dificultad. Asimismo, los estudiantes tienen problemas en el desarrollo de sus ideas, pues “la mayoría de los estudiantes solo enuncia sus ideas o las desarrolla de manera general” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, p. 22). Pese a que en su mayoría los textos se ajustan al tema y al propósito comunicativo, la manera de expresar sus ideas complejiza la lectura.

En los siguientes apartados se revisan los principales estudios realizados en Chile sobre escritura en enseñanza básica y media.

2.5.1. La producción Escrita en Enseñanza Básica

Helman et al. (2016) estudiaron la ortografía en estudiantes de primer a quinto año básico para comprobar si el inventario de errores de español es pertinente, además de identificar si existen diferencias entre la formación por financiamiento de los establecimientos. Los autores concluyen afirmativamente a ambas preguntas, para ello realizan un análisis de caso de los textos producidos.

Sotomayor, Molina, et al. (2013) investigaron la ortografía en tercero, quinto y séptimo básico, mientras que Sotomayor et al. (2017) analizaron los

problemas ortográficos en cuarto año de enseñanza básica. Algunos de los aspectos estudiados fueron ausencia de acento, el uso erróneo de c, z y s, entre otros, en textos producidos por estudiantes pertenecientes al sistema escolar chileno.

Paralelamente, Sotomayor, Bedwell, et al. (2013) investigaron la producción de narraciones en los estudiantes de quinto, sexto y séptimo básico, los alumnos produjeron textos con sentido general, es decir, con coherencia, pero con problemas a nivel cohesivo, tanto a nivel de correferencia como de conectores. En la misma línea, el estudio realizado por Figueroa et al. (2019) consideró el género discursivo como un criterio. Los resultados demostraron que en la producción escrita de textos argumentativos los estudiantes de octavo año básico solo incluyeron su punto de vista ignorando otras posturas sobre el tema. Por lo mismo, los autores clasifican a los integrantes de la muestra como escritores inexpertos siguiendo la propuesta de Scardamalia y Bereiter (1992).

Los estudios que consideran la escritura de estudiantes hispanohablantes y no hispanohablantes tienen una data reciente e incluyen aspectos discursivos. Específicamente, Gelber et al. (2021) realizaron un estudio que involucró a estudiantes nacionales y extranjeros de quinto año básico, quienes escribieron un díptico. Los niveles de desempeño se obtuvieron a partir de la aplicación de una rúbrica holística, que consideró habilidades complejas de escritura como “satisfacción del propósito comunicativo, el desarrollo de las ideas y la

organización discursiva” (Gelber et al., 2021, p.10). Los resultados evidenciaron que, si bien los estudiantes chilenos se encontraban en el desempeño “logrado”, al igual que los venezolanos, colombianos y peruanos, el puntaje estaba en el límite con “no logrado”, por lo tanto, los autores concluyen “estos resultados sugieren una urgente necesidad de mirar las formas en que se enfrenta la enseñanza para movilizar habilidades de escritura de alto nivel” (Gelber et al., 2021, p.12). No obstante, una limitación de este estudio se asocia al género discursivo impuesto a los estudiantes, que correspondió a un díptico, el cual favorece la escritura de textos breves que tienden a numerar las ideas, rasgo propio del género discursivo solicitado.

2.5.2. La producción escrita en Enseñanza Media

Valenzuela (2022) realizó una investigación en la que evaluó la escritura de estudiantes nacionales de cuarto año de enseñanza media de manera directa e indirecta. Para ello, realizó dos tareas de escritura; en la primera, los estudiantes produjeron un texto argumentativo (ensayo), para lo que debían emplear conectores en una situación auténtica de escritura. En la segunda tarea, realizaron ejercicios de uso de conectores (cohesión) y ordenación (coherencia), estos son ejercicios de escritura indirecta, ya que los conectores se emplean en una situación específica o bien asociados a organizar un texto. En ambas instancias, los estudiantes obtuvieron un desempeño medio – bajo. Específicamente, al producir el ensayo la conclusión fue el único criterio que

obtuvo una clasificación insuficiente, correspondiente a la más baja. Mientras que, la coherencia, la cohesión y la ortografía obtuvieron un suficiente, aunque destacan por su bajo resultado en comparación a los otros cuatro criterios evaluados (argumentos, tesis, estructura global y vocabulario).

En los ejercicios de escritura indirecta la ordenación de las ideas obtuvo un desempeño más bajo que el uso de conectores, es decir, tienen el conocimiento teórico sobre conectores y los emplean localmente, pero no infieren la relación lógico – semántica que permite organizar las ideas a partir de los conectores.

Sobre la escritura de acuerdo a géneros discursivos, Lizasoain y Toledo (2020) evaluaron textos de estudiantes hispanohablantes, principalmente chilenos, y no hispanohablantes (haitianos), este último grupo escribió tanto en su lengua materna (LM) como en español. Las autoras determinaron que los estudiantes hispanohablantes y los estudiantes haitianos tienen un resultado similar al escribir en su LM, el cual es clasificado como “suficiente”. Por lo tanto, las autoras concluyeron que los estudiantes nacionales tienen un desempeño descendido en escritura, pues al evaluarlos en un escala cuantitativa obtienen un cuatro, donde uno era la nota más baja y siete la más alta.

2.5.3. Estudios sobre la Producción Escrita en Estudiantes Nacionales y Extranjeros

La producción escrita es una tarea compleja para el alumnado en las aulas chilenas, pero para los estudiantes no hispanohablantes supone un desafío mayor, principalmente, por la barrera idiomática. Debido a las dificultades de la expresión escrita para los estudiantes que no cuentan con español como L1 se ha optado por la oralidad como estrategia para la inclusión de los alumnos haitianos (Campos, 2019). La espontaneidad de la oralidad permite una revisión inmediata, mientras que la escritura requiere de tiempo para su planificación y revisión. No obstante, al momento de evaluar los estudiantes deben ser capaces de expresarse por escrito en las distintas asignaturas.

La investigación en escritura se caracteriza por considerar criterios discursivos al momento de analizar los textos. Al respecto, el estudio de Gelber et al. (2021) tuvo como objetivo medir el desempeño en la escritura de estudiantes extranjeros y nacionales de quinto año básico a partir de la escritura de un díptico sobre la prevención de la contaminación marítima. Los niveles de desempeño se dividieron en seis y se obtuvieron a partir de la aplicación de una rúbrica holística que consideró habilidades complejas de escritura. Para obtener el nivel “logrado” los estudiantes debían cumplir con el propósito comunicativo y el tema del texto, también se consideraron aspectos gramaticales y de puntuación.

Los resultados de Gelber et al. (2021) perfilan dos grupos en la muestra. El primer grupo se conformó por estudiantes de Chile, Perú, Venezuela y Colombia, quienes en promedio obtuvieron un desempeño “logrado”; y el segundo formado por quienes en promedio obtuvieron un desempeño “no logrado”: República Dominicana, Bolivia y Haití. Los integrantes del segundo grupo tienen en común que, en su mayoría, cuentan con una L1 distinta al español, lo que interfiere en el desarrollo de la habilidad escrita.

Espinosa et al. (2022) analizan la misma muestra de Gelber et al. (2021), pero se enfocan concretamente a la escritura en español como L2 de estudiantes haitianos. Los resultados demuestran que, en primer lugar están los errores de codificación, es decir, problemas de interferencia entre sonido – grafema. En segundo lugar, se encuentran los errores de sintaxis. Por último, se encuentran los errores léxicos, que ocurren principalmente por no incorporar, lo que los autores denominan, léxico académico, es decir, palabras propias de la tarea de escritura y que, normalmente, se emplean solo en contexto de escritura. Además, la mayoría de los textos no lograron cumplir con el propósito comunicativo; mientras que los que sí cumplieron mantuvieron errores de sintaxis y codificación, aunque en menor medida.

La escritura en contexto de L2 también está presente en estudiantes indígenas bilingües, es decir, que cuentan con español, pero no necesariamente como su L1. Por ejemplo, parte de los estudiantes bolivianos tienen una L1

distinta al español, estos alumnos en la investigación de Gelber et al. (2021) se clasificaron en la categoría “no logrado”. En esta misma línea, Cano (2019) realizó una investigación sobre la escritura de estudiantes indígenas bilingües en México cuya L1 era el popoluca de la sierra y su L2 correspondía al español, que era usado restringidamente por parte de los estudiantes de la muestra. Al revisar los textos, estos son de difícil comprensión debido a errores gramaticales, léxico y de sintaxis, que afectan la conexión de las ideas.

Otro estudio relevante en el contexto nacional es el realizado por Lizasoain y Toledo (2020). En este caso, a diferencia del apartado anterior, se comentarán los hallazgos en los estudiantes haitianos de la muestra. En el estudio, la muestra reunida correspondió a textos de respuestas abiertas producidos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Mientras que para los estudiantes hispanohablantes solo se consideró la escritura en su L1, para los estudiantes no hispanohablantes se consideraron los textos producidos tanto en su L2 como en su L1. Los textos fueron analizados con una rúbrica que consideró seis criterios relacionados a aspectos discursivos: aspectos gramaticales, léxicos, ortográficos y discursivos: corrección, adecuación, complejidad léxica, complejidad analítica, organización y fluidez.

Los resultados del estudio de Lizasoain y Toledo (2020) demostraron que los estudiantes no hispanohablantes produjeron textos “malos” en español, pero en su L1 estos textos fueron “suficiente”. Los resultados obtenidos en producción

escrita por los estudiantes hispanohablantes correspondieron a la categoría “suficiente”, es decir, también presentaron dificultades para expresarse de manera escrita en su L1. En ambos grupos, hispanohablantes y no hispanohablantes, el criterio más bajo de desempeño fue la puntuación. Las autoras señalan que los evaluadores consideraron la puntuación por sí misma y no su relación con la interpretabilidad o comprensibilidad de los textos, pues este último recibió un puntaje alto.

Paralelamente, Toledo et al. (2021) analizaron treinta y cuatro textos producidos en respuestas abiertas de pruebas de Lenguaje y Comunicación y textos descriptivos realizados en la misma asignatura. Al evaluar los textos con la misma rúbrica de Lizasoain y Toledo (2020) se obtuvieron resultados similares a los descritos en este estudio. Igualmente, las autoras realizaron un análisis de los errores detectados en la producción escrita de los estudiantes haitianos. De acuerdo con los resultados, los errores gráficos tuvieron mayor presencia, seguido de los errores gramaticales, discursivos y, por último, los errores relacionados al léxico. Las autoras destacan la escasa presencia de errores discursivos. Al respecto manifiestan que esto se debe a que los estudiantes no completaron sus respuestas o bien escribieron palabras aisladas. Por lo tanto, es necesario realizar nuevos estudios al respecto, ya que estos errores causan un gran impacto en la comprensibilidad.

Por su parte, Mena (2021) realizó un estudio sobre la escritura de 36 estudiantes haitianos pertenecientes al sistema escolar chileno que cursan enseñanza media. El autor se concentró en la relación inter o intralingüística de los errores detectados, los que se analizaron de acuerdo a tres niveles: léxico, gramatical y textual. Al igual que las investigaciones anteriormente descritas se evidenciaron errores al omitir elementos, como conectores, problemas al conjugar verbos y al establecer relaciones de correferencia.

2.6. Análisis de Errores

En el marco de la enseñanza de L2, el análisis de errores (AE) es un modelo que surge en los años 60 como respuesta al modelo de análisis contrastivo (AC) que se enfoca en la comparación del sistema lingüístico de la L1 y L2 de los aprendientes para determinar previamente los posibles errores (Fernández, 1997). No obstante, debido a los cuestionamientos al AC, principalmente debido a que se esperaba que sucediera un error esto no ocurría (Penadés, 2003), surge el análisis de errores (AE). Este último se centra en identificar los errores de los aprendientes en producciones orales y escritas auténticas para determinar su procedencia y, sobre todo, cómo evitarlos desde la enseñanza (Corder, 1981).

Además, el AE cambia la visión del error, pues “el AE no parte de la comparación de las dos lenguas en cuestión, como en el AC, sino de las

producciones reales de los aprendices” (Fernández, 1997, p. 12). En este contexto, el AE permite identificar los errores frecuentes en L2 e implementar decisiones metodológicas desde la enseñanza (Corder, 1981). En lugar de centrarse en la predicción de errores, el AE se centra en el proceso de aprendizaje (Fernández, 1997). Su objetivo principal es identificar las dificultades en L2 para formar un inventario de errores frecuentes (Belda, 2015) y realizar un análisis a partir de estos, ya sea para determinar la influencia de alguna variable o bien para establecer decisiones pedagógicas al respecto (Corder, 1981).

Si bien el modelo de AE surge desde la enseñanza de L2 se puede extender al ámbito de la L1, pues este modelo permite obtener información sobre los errores cometidos por los aprendientes de una lengua (Penadés, 2003). En otras palabras, el AE permite identificar y clasificar errores independiente de si es lengua materna o L2, porque se concibe el error como parte del aprendizaje y no como algo que se debe evitar.

2.6.1. Taxonomía de Análisis de Errores

La competencia discursiva es entendida como “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua” (Consejo de Europa, 2002, p. 120). Dos elementos centrales de esta competencia son la coherencia y la cohesión, pues para crear

textos coherentes se requiere aplicar tanto criterios de orden de las ideas como del uso de mecanismos de cohesión (Consejo de Europa, 2002).

Por una parte, la coherencia se entiende como la propiedad según la cual toda las partes que componen el texto se relacionan con el tema que este aborda (Infantino, 2019). Por otra parte, la cohesión se refiere al conjunto de relaciones o vínculos que establecen las palabras, frases u oraciones, que permiten al lector comprender un texto con eficacia (Cassany, 1999). Para lograr un texto cohesionado se requiere de mecanismos de referencia y uso de conectores (Evangelista, 2014).

A partir del AE se plantean diversas taxonomías que permiten clasificar los errores. Desde el modelo de AE se han propuesto clasificaciones o tipologías que incluyen, por ejemplo, categorías relacionadas a la gramática, al léxico, de tipo discursivas y de elementos gráficos.

Al respecto, las taxonomías propuestas por Fernández (1997) y Belda (2015) incluyen aspectos discursivos. Específicamente, Fernández (1997) propone cuatro criterios en su taxonomía: gramatical, léxico, discursivo y gráficos. De acuerdo con el aspecto discursivo (ver Tabla 1), la autora define cinco criterios: coherencia global, que presenta el subcriterio relación tópico-comento y estructuración; correferencia, que pueden ser errores de anáfora, deixis o repetición; conectores del discurso, circunstanciales o enlaces, tiempo aspecto y, por último, separación de ideas.

Tabla 1

Taxonomía de la categoría discursiva, Fernández (1997)

	Errores discursivos
Coherencia global	Relación tópico-comento Estructuración
Correferencia	Deícticos Anafóricos Repeticiones
Conectores del discurso	Índices temporales y espaciales Enlaces conjuntivos
Tiempo y aspecto verbal	Pasado – presente Perfecto – imperfecto
Separación de ideas	División de párrafos Puntuación inadecuada o falta de puntuación

Nota. Fuente Fernández (1997)

De acuerdo con Fernández (1997), el primer criterio es la *coherencia global* que se subdivide en dos tipos de errores: relación tópico – comento y estructuración. En el primer subcriterio se puede identificar la repetición o desviación del tema, exceso de información o bien no se identifica el tema en el texto. El segundo subcriterio se refiere a problemas en la organización de las ideas de acuerdo con la estructuración básica: introducción, desarrollo y conclusión.

El segundo criterio es la correferencia que se divide en tres tipos de errores. El primero se refiere al uso de deícticos, específicamente, al “uso de demostrativos -determinantes y determinantes pronominalizados, adverbios y algunos lexemas (...) que sólo se utilizarían "en presencia" o sea en el contexto” (Fernández, 1997, p. 317). El segundo tipo es la relación anafórica, ya sea por el empleo incorrecto o ambigüedad de pronombres, demostrativos y artículos. El

último error corresponde a la repetición del sintagma en lugar de usar un mecanismo para evitarlo.

El tercer criterio conectores del discurso se subdivide en índices temporales y espaciales, y enlaces conjuntivos. El primer tipo de error hace referencia principalmente a la omisión de elementos que indican tiempo o espacio en las narraciones. El segundo tipo de error se subdivide a su vez en la omisión de nexos cohesivos, lo que se presenta en el empleo de frases sencillas yuxtapuestas como ejemplifica Fernández (1997); mientras que, el otro subtipo de error es el uso innecesario de “y”, o el uso inadecuado de conectores.

El cuarto criterio tiempo y aspecto verbal se refiere a “problemas que afectan más directamente al discurso en las relaciones entre presente y pasado y entre Pr. perfecto e imperfecto” (Fernández, 1997, p. 327). La relación entre el uso inadecuado de verbos en presente o pasado ocurre principalmente en narraciones; mientras que, el empleo inadecuado de perfecto o imperfecto se manifiesta al no indicar si la acción concluyó, lo que también se presenta en relatos. La autora manifiesta que estos errores igualmente se pueden identificar en el criterio gramatical, por ello en la dimensión discursiva solo se consideró los errores que afectaran la coherencia.

El último criterio corresponde a la separación de ideas, este se divide en dos tipos de errores. El primero es la división en párrafos, que se refiere a textos con los apartados y separación correcta de las ideas. El segundo es la

puntuación inadecuada o falta de puntuación, como su nombre lo indica se refiere a la adhesión u omisión de esta en las oraciones.

Posteriormente, Belda (2015) propone una taxonomía basada en la de Fernández (1997), en la cual incluye los mismos cinco criterios, pero especifica algunos tipos de errores o subcategorías a partir de estos (ver Tabla 2). En primer lugar, la coherencia global la relaciona con el reconocimiento del género como subcategoría previa a la identificación de los tipos de errores. A partir de esta, propone dos tipos de errores: relación tópico-comentario, es decir, la desviación o incorporación de temas distintos y, errores de estructuración. En segundo lugar, los errores de correferencia se clasifican en: anáfora y deixis, propone errores en el uso de los pronombre personales; en deícticos, clasifica el uso incorrecto de demostrativos, pronombres, adverbios o lexemas; anafóricos, se refiere a la relación del ítem con su antecedente; por último, la repetición que se refiere a el uso "de un sintagma en lugar de hacer uso de un pronombre u otro sustituto" (Belda, 2015, p. 170). En tercer lugar, los *conectores del discurso* los subdivide en índices temporales, que se refiere a la omisión de estos en narraciones y enlaces conjuntivos, al igual que Fernández (1997), estos errores corresponden a su omisión o adición. En cuarto lugar, el tiempo y aspecto verbal, se refiere al uso incorrecto del verbo, principalmente en tres instancias: pasado – presente, perfecto – imperfecto e imperfecto – indefinido. En quinto lugar, la separación de ideas, este criterio se subdivide en: división en párrafos, que hace referencia a la organización del texto; puntuación inadecuada; y falta de puntuación.

Tabla 2*Taxonomía de la categoría discursiva, Belda (2015)*

Errores discursivos		
Coherencia global	Reconocimiento del género	Relación tópico-comentario Estructuración
Correferencia	Anáfora y deixis Deícticos Anafóricos Repeticiones	
Conectores del discurso	Índices temporales Enlaces conjuntivos	
Tiempo y aspecto verbal	Pasado-presente Perfecto-imperfecto Imperfecto-indefinido	
Separación de ideas	División de párrafos Puntuación inadecuada Falta de puntuación	

Nota. Fuente Belda (2015)

2.7. La Escritura en Macrofunciones

Las actividades de escritura en el sistema educativo nacional son escasas. Esto se debe a distintos factores. Uno de ellos es el tiempo limitado que tienen los docentes para dedicar a esta tarea (Gómez et al., 2016; Lizasoain y Toledo, 2020; Toledo et al., 2022; Valenzuela, 2022). Por ello, las muestras textuales que los estudiantes producen con mayor frecuencia son las respuestas a preguntas específicas. Gómez et al. (2016) realizó una encuesta a docentes de seis establecimientos, los resultados determinaron que la tarea de escritura más frecuente, luego de la producción de textos, es la respuesta. Esta se refiere a la respuesta a una pregunta, ya sea en el contexto de una clase o de una prueba de contenido. Conscientes de esto, Toledo et al. (2022) afirman que producto de la pandemia, la escritura del tipo respuesta a una pregunta ha sido el único

acercamiento a la escritura para muchos establecimientos, sobre todo los vulnerables como los involucrados en su estudio, pues la reducción de contenidos limitó aún más el tiempo dedicado a la escritura.

Las respuestas a preguntas se asocian a las macrofunciones, ya que se les solicita a los estudiantes que expliquen, definan, describan, etc. Las macrofunciones son definidas por el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* (Consejo de Europa, 2002; 2021) como categorías para el uso funcional del texto escrito. El *MCER* (2002) señala como ejemplos: descripción, narración, comentario, argumentación, entre otras posibilidades. Se destaca que estas estructuras son interaccionales, es decir, se pueden presentar como secuencias insertadas. La aplicación de la teoría propuesta por el *MCER* se encuentra de manera práctica en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes PCIC* (2006), el cual señala que las macrofunciones o secuencias discursivas, son empleadas en: descripción, narración, exposición y argumentación.

Las tareas de escritura de este trabajo de tesis contemplan las macrofunciones: describir, explicar y opinar. Si bien, la opinión no se encuentra en el listado de macrofunciones, se considera como parte esencial de la argumentación. Además, la selección de Toledo et al. (2022) consideran la opinión en su estudio. En el contexto de L2, el *PCIC* (2006) señala que estas macrofunciones se pueden solicitar o evaluar en los distintos niveles. Tanto el nivel A1 como A2 son de dominio inicial de la lengua; mientras que, el nivel B1

corresponde al usuario independiente, es decir, pueden hacer uso del español (Toledo, 2016) en situaciones cotidianas, pero no técnicas o avanzadas como B2. Por lo tanto, todas las macrofunciones seleccionadas se ajustan a lo que se espera de estudiantes de enseñanza media en el sistema escolar chileno.

Habitualmente, las investigaciones sobre escritura consideran la producción a partir de géneros discursivos. Sin embargo, considerar la escritura según macrofunciones permite tener un acercamiento real hacia la escritura que se produce en los establecimientos educacionales. Por lo mismo, existe la posibilidad de abordar la escritura como género discursivo o como respuesta a una de las macrofunciones. Como señala la investigación realizada por Gómez et al. (2016), los docentes consideran la respuesta de desarrollo como una de las actividades principales de escritura. En este mismo sentido, escribir de acuerdo con una macrofunción permite que los estudiantes usen la escritura para la respuesta de una pregunta específica de manera dirigida.

3. METODOLOGÍA

3.1. Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los principales errores discursivos en la escritura de los estudiantes nacionales y extranjeros de primer y segundo año de enseñanza media en un establecimiento educativo de la región de Tarapacá?

3.2. Objetivos

Objetivo general

- Determinar los principales errores discursivos en la producción escrita de los estudiantes nacionales y extranjeros de primer y segundo año de enseñanza media un establecimiento educativo de la región de Tarapacá.

Objetivos específicos

- Identificar los errores de tipo discursivo en textos escritos por estudiantes nacionales y extranjeros del sistema escolar chileno.
- Examinar si existen diferencias entre estudiantes de acuerdo con su procedencia, chilena o extranjera, o con el nivel escolar, primero o segundo medio.

3.3. Diseño

Esta investigación es de tipo cuantitativa no experimental con un diseño transversal descriptivo. Por un lado, corresponde a un diseño cuantitativo no experimental, pues no se manipularon las variables, sino que se observaron los fenómenos como ocurrieron de manera natural (Hernández et al., 2014). Por otro lado, es de tipo transerval, pues la recolección de datos se llevó a cabo en un momento único. Si bien en esta investigación se obtuvieron textos en dos instancias de escritura, continúa siendo un solo momento, ya que no hubo intervención entre estas dos instancias.

Específicamente, el aspecto descriptivo del estudio “tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en la población” (Hernández et al., 2014, p. 155). En el contexto de esta investigación se buscó determinar los principales errores de tipo discursivo para identificarlos y describir su ocurrencia. Paralelamente, se busca observar si existen diferencias entre los errores discursivos de estudiantes nacionales y extranjeros, para describir esta situación, sin el propósito de correlacionar ambas variables.

3.4. Muestra

La muestra corresponde a 66 textos escritos por 15 estudiantes de primer año de enseñanza media y 18 estudiantes segundo año medio, cuyas edades fluctúan entre los 14 y 16 años. Como lo indica la Tabla 3, la muestra total se

divide en 22 estudiantes chilenos y 11 estudiantes extranjeros, de estos 3 son no hispanohablantes. Estos textos forman parte de actividades de clase realizadas en la asignatura de Religión de un colegio subvencionado (fundación) con orientación religiosa ubicado en Tarapacá. La asignatura cuenta con lineamientos internos del establecimiento sobre el contenido que se debe enseñar. Este establecimiento es técnico – humanista, por lo que gran parte de los estudiantes en tercer y cuarto año de enseñanza media continúan estudios técnicos.

Tabla 3

Distribución de estudiantes por curso y nacionalidad

Nacionalidad	Estudiantes de Primer año	Estudiantes de Segundo año	Cantidad total de textos
China	1	2	3
Boliviana	1	2	3
Peruana	1	1	2
Cubana	1	-	1
Colombiana	-	1	1
Venezolana	1	-	1
Chilena	10	12	22
Total	15	18	66

En cuanto a su distribución por nivel, en primer año de enseñanza media son 15 estudiantes, 10 chilenos y 5 extranjeros. Mientras que, en segundo año de enseñanza media son un total de 18 estudiantes, de los cuales 12 son estudiantes nacionales y 6 extranjeros.

3.5. Materiales

Como materiales de este estudio se consideraron las tareas de escritura aplicadas a primero y segundo medio, estas se detallan a continuación:

3.5.1. Tareas de escritura por nivel

Este estudio considera cuatro tareas de escritura, dos en primero medio y dos en segundo medio, las que se aplicaron en la clase de Religión. Las tareas de escritura se relacionan con temas valóricos o bien históricos, esto se debe a que al ser aplicados en la clase de Religión debían adecuarse al currículo interno que utiliza el establecimiento para la asignatura. En ambas aplicaciones el diseño de las tareas de escritura fue planteado por la docente a cargo de la asignatura y solo se intervino en que la instrucción fuera clara para el estudiantado.

En la Figura 1 se describen las dos tareas que produjeron los estudiantes de primero medio. La Tarea 1 consistía en opinar sobre las bienaventuranzas; mientras que, en la segunda aplicación, la tarea de escritura correspondió a la descripción de un proyecto de ayuda en 100 palabras.

Figura 1

Instrucciones de las tareas de escritura para 1°M

<p>Tarea 1:</p> <p>Instrucción: Escribe tu opinión sobre las bienaventuranzas, considera explicar qué son e incorporar una como ejemplo. Incorpora tu opinión sobre estas y sobre su importancia en la actualidad basándote en un ejemplo. Utiliza todo el espacio disponible e incorpora un título.</p> <p>Tarea 2:</p> <p>Mi ayuda en 100 palabras</p> <p>Te invito a escribir un relato contando a quién ayudarías si tuvieras la oportunidad de hacerlo.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Debes describir quién sería beneficiario de tu ayuda2. Cómo lo ayudarías, una tarea específica3. Cómo analizaría si mi ayuda fue realmente efectiva4. Cómo crees que te sentirías al servir a otro/a
--

En la Figura 2 se describen las dos tareas de escritura que produjeron los estudiantes de segundo medio. En la primera, los estudiantes debían explicar dos cosmovisiones; mientras que, en la segunda aplicación, al igual que los estudiantes de primer año de enseñanza media, escribieron un proyecto en 100 palabras, pero relacionado con la Navidad.

Figura 2

Instrucciones de las tareas de escritura para 2°M

<p>Tarea 1:</p> <p>Instrucción: Escribe un texto en el que expliques dos cosmovisiones (cristiana y otra de tu elección) y menciona las características principales de cada una. Considera compararlas de acuerdo con las semejanzas y diferencias de estas e incorpora tu opinión. Utiliza todo el espacio disponible e incorpora un título.</p> <p>Tarea 2:</p> <p>Mi proyecto navideño en 100 palabras Selecciona a un grupo de personas que te gustaría ayudar en navidad.</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Quién eres? (breve presentación), ¿Qué es la navidad para ti?2. ¿A quiénes te gustaría ayudar en navidad?3. ¿Cómo los ayudarías?4. ¿Por qué? Razón/razones por las que elegiste a este grupo de personas.
--

3.5.2. Taxonomía de Errores para el Procesamiento de Textos

La definición de la taxonomía se realizó a partir de las propuestas de Fernández (1997) y Belda (2015), específicamente, la categoría discursiva de cada taxonomía. Adicionalmente, se incorporaron a la taxonomía la categoría marcadores elaborada a partir de la propuesta de la Real Academia Española en el *Manual Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española, 2010) y los propuestos para las macrofunciones del *PCIC* (Centro Cervantes Virtual, 2006).

A modo de complemento de las taxonomías consultadas y para especificar los errores según cada subcategoría se utilizó el criterio descriptivo para los errores planteado por Vázquez (1999) y adoptado por Infantino (2019). Este

criterio señala que un error se puede clasificar en cinco tipos; por adición, el cual consiste en agregar elementos redundantes e innecesarios; por omisión, es decir, suprimir elementos necesarios o no redundantes; de selección falsa, que corresponde a elegir un elemento textual inusual; de yuxtaposición, es decir, unir dos elementos sin los nexos sintácticos para ellos; por último, la falsa colocación, que corresponde a la ubicación de elementos en un orden poco frecuente o sintagmáticamente inusual (Vázquez, 1999). Para efectos de esta investigación se considerarán los tres primeros tipos de errores (adición, omisión y falsa selección), pues los últimos son específicos en el contexto de L2.

3.5.3. CATMA

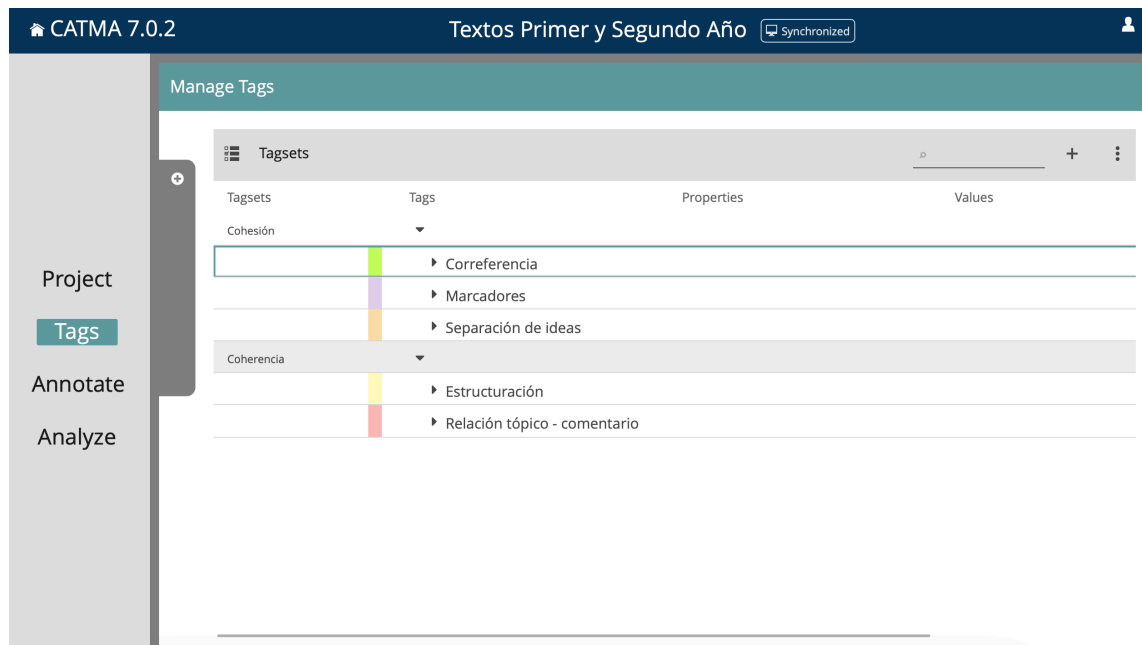
Para el análisis de los textos se utilizó el *software* semiautomático CATMA 7.0.2, una herramienta de libre acceso que permite trabajar con un corpus textual, establecer etiquetas, implementarlas para su análisis e interpretación (Gius et al., 2023). Se considera semiautomático, pues el proceso consiste en la creación de etiquetas, de acuerdo con los fines de cada usuario, aplicadas en un corpus propio. Específicamente, este *software* cuenta con cuatro funciones principales: proyecto (*project*), etiquetas (*tags*), anotación (*annotate*) y análisis (*analyze*).

La primera función corresponde a la creación de proyectos, es decir, subir a esta plataforma todos los textos que componen la muestra. La segunda función corresponde al etiquetado, en el caso de esta investigación se implementó la taxonomía de errores discursivos, que se presenta en la Tabla 4. Como se

visualiza en la Figura 3, la taxonomía agrupa por colores los distintos tipos de errores clasificados de acuerdo a cinco subcategorías (*estructuración, relación tópico – comentario, correferencia, marcadores y separación de ideas*) que corresponden a coherencia y cohesión.

Figura 3

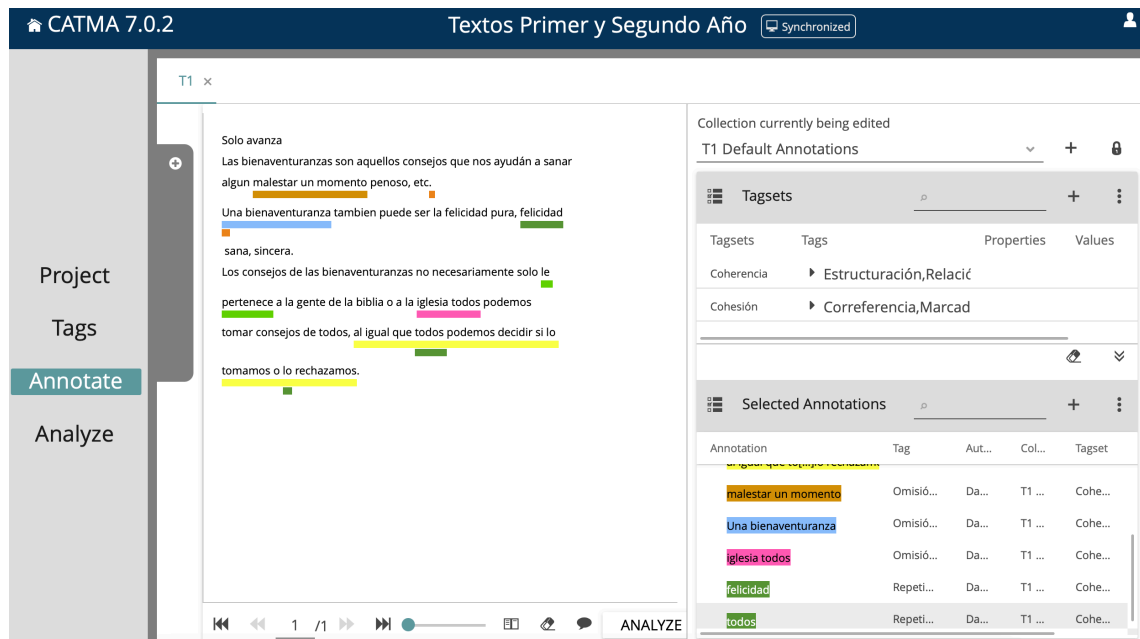
Función etiquetas en CATMA



La tercera función de CATMA corresponde a anotar a partir de las etiquetas definidas en la taxonomía. La Figura 4 muestra un ejemplo de un texto con anotaciones.

Figura 4

Función anotar en CATMA



Por último, la función analizar de CATMA permite obtener datos estadísticos respecto a las etiquetas creadas e implementadas en cada texto. Este *software* permite investigar aspectos léxicos, pero en el caso de esta investigación resultan pertinentes dos opciones: la frecuencia de ocurrencia de cada etiqueta en los textos de la muestra y la cantidad y tipos de errores presentes en cada texto de la muestra.

3.6. Procedimiento

El procedimiento se realizó a partir de la propuesta del AE. En primer lugar, se recolectaron los textos de la muestra. En segundo lugar, se elaboró una taxonomía de errores discursivos, la cual se implementó en CATMA para

etiquetar los textos según los tipos de errores disponibles. En tercer lugar, se analizaron los datos obtenidos y se reflexiona respecto a los principales hallazgos. A continuación, se detallan las categorías y subcategorías que componen la taxonomía.

3.6.1. Descripción de la Taxonomía de Errores del Estudio

Tabla 4

Taxonomía de errores discursivos

Nivel	Categoría	Subcategoría	Tipo de error	
Discursivo	Coherencia	Relación tópico - comentario	Repetición del tema	
			Pérdida del tema	
			Opinión	Omisión
				Incompleta
		Macrofunciones	Explicación	Omisión
				Incompleta
			Descripción	Omisión
				Incompleta
		Correferencia	Discordancia de número por pérdida de referente	
			Discordancia de género por pérdida de referente	
			Repetición de referente	
			Uso de pronombre sin referente	
		Cohesión	Pérdida de referente	
			Omisión de ordenador	
	Adición de ordenador			
	Marcadores	Falsa selección de ordenador		
		Omisión de conector consecutivo		
		Adición de conector consecutivo		
		Falsa selección de conector consecutivo		

Nivel	Categoría	Subcategoría	Tipo de error
Discursivo	Cohesión	Marcadores	Omisión conector adversativo
			Adición conector adversativo
			Falsa selección conector adversativo
			Omisión conector explicativo
			Adición conector explicativo
			Falsa selección conector explicativo
			Omisión conector ejemplificador
			Adición conector ejemplificador
			Falsa selección conector ejemplificador
		Separación de ideas	Omisión conector aditivo
			Adición conector aditivo
			Falsa selección conector aditivo
			Omisión conector causal
			Adición de conector causal
			Falsa selección de conector causal
			Omisión de signos de puntuación
			Falsa selección de signos de puntuación
			Adición de signos de puntuación

Como se ha señalado, para elaborar la taxonomía de errores discursivos se consideraron las propuestas antes descritas. Además de las subcategorías se especificaron tipos de errores, para ello se completaron las taxonomías de acuerdo con los criterios propuestos por Vázquez (1999) e Infantino (2019), de los cuales se incorporaron los de: omisión, adición y falsa selección. Por ejemplo, en marcadores se incorporaron estos tres tipos de errores para cada conector incluido en la taxonomía. En otros casos, como por ejemplo en separación de ideas, se consideraron los mismos que en las taxonomías consultadas. En cambio en otros, como en la subcategoría correferencia, se especificaron los

tipos de errores, de acuerdo al motivo de la ambigüedad del error, por ejemplo, por discordancia de número o de género.

Respecto a la subcategoría *Tiempo y aspecto verbal* esta no se consideró, pues la selección del tiempo y aspecto de los verbos, corresponde a aspectos gramaticales, que no son el foco de esta investigación.

3.6.1.a. Subcategoría Relación tópico – comentario. Al igual que en las taxonomías referidas, corresponde a la capacidad de mantener el tópico o tema sobre el que se escribe. Si bien Fernández (1997) y Belda (2015) consideran estos mismos tipos de errores e incluso detallan otros en esta misma subcategoría, no los identifican en la taxonomía, es decir, los errores son clasificados de manera general como Relación tópico - comentario / comentario. Por ello, esta taxonomía considera la diferenciación de dos tipos de errores: repetición o pérdida del tema, lo que permite identificar de manera más precisa a qué error corresponde.

En cuanto a los textos de la muestra, las instrucciones de las tareas de escritura presentan tres tópicos: bienaventuranzas, cosmovisiones y proyecto solidario. Independiente del tema, se consideró como pérdida de este, aquellos casos en que se incorporaron ideas que no tenían una relación explícita con el resto del texto; mientras que, la repetición fue identificada cuando reiteraron, sin ser necesario, ideas contenidas, parcial o totalmente, en un enunciado anterior.

3.6.1.b. Subcategoría Macrofunciones. En esta subcategoría se consideran las macrofunciones antes definidas acordes con la tipología de errores. Específicamente, se consideró la omisión de la macrofunción, es decir, que la ausencia o bien la presentación incompleta de esta afecte el desarrollo y coherencia del texto. Por ejemplo, que la opinión sobre las bienaventuranzas no se desarrolle, que las cosmovisiones no sean explicadas o que los proyectos, con sus destinatarios y ejecución, no sean descritos. Estos tipos de errores se adecuan en la taxonomía según su naturaleza, dado que no era aplicable la clasificación omisión, adición y falsa selección.

La primera tarea para primer año de enseñanza media tenía como objetivo opinar sobre las bienaventuranzas, por lo mismo, los errores asociados son omisión o bien opinión incompleta. En la primera tarea para segundo año de enseñanza media debían explicar dos cosmovisiones, es decir, los errores de omisión o presentación incompleta se asociaron a la explicación. La segunda tarea para ambos niveles tenía como objetivo la presentación y descripción de un proyecto, por ello la macro función correspondió a la descripción y se consideraron los tipos de errores mencionados.

3.6.1.c. Subcategoría Correferencia. Se refiere a la relación de un ítem o sintagma con su referente. Tanto Fernández (1997) como Belda (2015) proponen tres o cuatro tipos de errores respectivamente para esta subcategoría, los que identifican problemas en el uso de deícticos, anafóricos, de repetición, entre otros. Si bien, al analizar los resultados obtenidos de la aplicación de ambas taxonomías las autoras ejemplifican los tipos de error para cada categoría, las taxonomías no incluyen los distintos tipos, por ejemplo, si es un error anafórico, este se puede deber a la ambigüedad o al uso inconsistente del mecanismo de referencia, es decir, sus propuestas son más generales. De acuerdo con la clasificación de Fernández (1997) una de las razones por las que ocurre ambigüedad es por un uso incorrecto de los recursos de recurrencia, sin embargo, este uso erróneo se puede deber a distintos motivos.

Por ello, en la taxonomía propuesta se desglosan estos tipos de errores: discordancia de número por pérdida de referente, discordancia de género por pérdida del referente, es decir, ambigüedad entre el antecedente y el recurso de recurrencia empleado. Otro tipo de error es repetición de referente, donde se emplea nuevamente el mismo ítem. Otro error corresponde a uso de un pronombre sin referente, este error puede suceder por la presencia explícita de un pronombre sin una relación clara con su antecedente. Por último, la pérdida de referente, corresponde al empleo de algún ítem (como un sustantivo o adjetivo) sin relación clara con el antecedente o bien al empleo del verbo en una persona gramatical que impide establecer la conexión.

3.6.1.d. Subcategoría Marcadores. Como señala Infantino (2019), los conectores son elementos necesarios para la competencia discursiva, pues estos permiten la adecuada interpretabilidad de los textos; asimismo, facilitan la cohesión entre las ideas del texto. Ambas taxonomías de referencia consideraron dos tipos de errores: índices temporales y espaciales y enlaces conjuntivos, desde la perspectiva de la omisión o el uso incorrecto de nexos. En la taxonomía de este estudio se seleccionaron seis de conectores de acuerdo a la clasificación realizada en el Manual Nueva Gramática de la Lengua Española (Real Academia Española, 2010). Por ello, se consideran los siguientes conectores: aditivos, adversativos, consecutivos, explicativos, ejemplificativos y de ordenación (marcados en la Tabla 5).

Tabla 5

Clasificación de conectores discursivos

Tipo	Ejemplo
Aditivos y de precisión o particularización	A decir verdad, además, sobre todo...
Adversativos y contraargumentativos	Al contrario, empero, sin embargo, no obstante, pero
Concesivos	Así y todo, aun así...
Consecutivos e ilativos	Así pues, en consecuencia...
Explicativos	A saber, es decir, esto es
Reformuladores	Dicho en otras palabras, de otro modo, más claramente
Ejemplificativos	Así, así por ejemplo, por ejemplo
Rectificativos	Más bien, mejor dicho
Recapitulativos	A fin de cuentas, al fin y al cabo, en conclusión

Tipo	Ejemplo
De ordenación	A continuación, antes [de que], de [una / otra parte], para empezar, en [primer / segundo] lugar
De apoyo argumentativo	Así las cosas, dicho esto...
De digresión	A propósito, a todo esto...

Nota. Propuesta adapta de Real Academia Española (2010). El subrayado es propio.

A los tipos propuestos se agregaron los conectores causales (porque, ya que...), pues estos son parte de las operaciones básicas, como indican Toledo et al. (2022). Además, estos sirven para establecer relaciones de explicación y justificación, que son necesarios por los tipos de textos propuestos.

Específicamente, se consideró como omisión no emplear un marcador cuando era evidente su uso. La falsa selección se refiere al empleo inadecuado de un marcador, que altera la conexión a nivel oracional o de párrafo / texto. Por último, la adición se consideró como el uso reiterativo de marcadores del mismo tipo. A continuación, se ejemplifican los tipos de errores propuestos.

Ejemplo de omisión de conector:

Texto N°10 (extracto) – 1°M chilena

Bueno me gustaría ayudar a algunos inmigrantes porque hay personas que NO ayudan en ninguna ocasión por los que inmigrantes han echo, no todos son malos. pero si hay algunos que son malos ≡ matan, roban, muchas cosas por el estilo.

Ejemplo de falsa selección de conector:

Texto N°23 (extracto) – 2°M chilena

¿Monoteísta o Politeísta?

*La cosmovisión cristiana es la que dice que Dios creó el mundo en 6 días y 1 descanso. Él es Dios creador de todo y **después** tenemos la cosmovisión griega donde un padre Titan crea un mundo y da a la vida a 3 grandes dioses (...)*

Ejemplo de adición de conector:

Extraído de Matus de la Parra y Sanhueza (2022) “esto podría ocurrir **perfectamente**, y de hecho sucede, **generalmente** en poblaciones donde ocurren enfrentamientos” (p.82)

3.6.1.e. Subcategoría Separación de ideas. Esta subcategoría se relaciona con el uso inadecuado de los signos de puntuación. Específicamente, se identifican errores de omisión, adición y falsa selección de signos de puntuación. En lugar de la taxonomía de Fernández (1997) y Belda (2015) en este estudio se incluyó la adición como un error independiente, pues para las autoras la adición era una forma de selección errónea.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

En el siguiente apartado se analizarán los resultados de los 66 textos que constituyen la muestra de esta investigación para responder a los objetivos declarados. En primer lugar, y en respuesta al objetivo general, se determinarán los errores discursivos totales cometidos en la Tarea 1 y 2, ambas aplicadas en primer y segundo año de enseñanza media. En segundo lugar, se contemplarán los errores de acuerdo a la categoría de coherencia, con sus subcategorías: relación tópico – comentario y macrofunción y los tipos de errores asociadas para cada una. En tercer lugar, se determinará lo sucedido en la categoría cohesión, en específico en las subcategorías correferencia, marcadores y separación de ideas y los tipos de errores correspondientes. Por último, se describirá el promedio de cada tipo de error en las distintas tareas y niveles.

Para el análisis estadístico se utilizó el *software* SPSS 24.0 y las variables numéricas fueron representadas por su media y su desviación estándar (D.E.). Debido a que se observó que para algunos tipos de error existía correlación con el número de palabras escritas, se consideró la incorporación de esta última como covariable, por lo cual para ambas tareas se realizó, de manera preliminar, un análisis de covarianza (ANCOVA). Se consideró una extensión de 100 palabras (Npal) para cada texto de ambas tareas y niveles.

Este estudio, como se mencionó en la metodología, contó con dos instancias en que se recolectaron textos producidos por los mismos estudiantes

de primer y segundo año de enseñanza media. La Tarea 1 asignada para cada curso se relacionó a una macrofunción diferente, por lo que el análisis estadístico solo consideró el factor procedencia (Chilena-Extranjera), además de su relación con el número de palabras. Igualmente, de manera descriptiva se comparó el rendimiento de ambos niveles. En cambio, para la Tarea 2, además de considerar el factor procedencia, se consideró el análisis estadístico del factor curso (Primero-Segundo). Para ambas tareas se comenzó ajustando un modelo ANCOVA, en el caso de la Tarea 1 si la covariable, es decir, el número de palabras escritas, no fue significativa se aplicó la *prueba t de Student* (U de *Mann-Whitney*), ya que eran dos grupos. En el caso de la Tarea 2 cuando se observó que el número de palabras no se debía incluir se realizó un análisis de varianza ANOVA (prueba de *Kruskal-Wallis*).

Igualmente, se consideró la prueba de Bonferroni para realizar las comparaciones a posteriori. Se verificaron los supuestos distribucionales de normalidad y homogeneidad de varianzas con las pruebas de *Shapiro-Wilk* y de *Levene*, respectivamente. Se utilizó un nivel de significancia del 0,05, esto es cada vez que el valor p fue menor o igual a 0,05, se consideró estadísticamente significativo.

Sobre el tipo de error para cada subcategoría se realizó un análisis descriptivo para cada tarea, nivel y procedencia. Esto se debió a dos razones, por un lado, la cantidad de ceros presentes en la base de datos, es decir, errores

no cometidos por texto y, por otro lado, el tamaño de la muestra, sobre todo de los alumnos extranjeros.

4.1. Total de Errores Etiquetados en las Tareas Aplicadas

A continuación se detallará el total los errores obtenidos para cada tarea. Como se indicó anteriormente en el caso de la Tarea 1 se analizarán los errores de acuerdo a cada nivel por tener asociadas macrofunciones distintas para cada curso. Mientras que en el caso de la Tarea 2 se analizarán los datos conjuntamente, pues ambos niveles comparten la macrofunción.

4.1.1. Total de Errores Tarea 1 – 1°M y 2°M

Como lo muestra la Tabla 6 se determinó que en primer año de enseñanza media, aunque el promedio de errores de los estudiantes extranjeros es levemente mayor, estos no están relacionados con la procedencia ni con la cantidad de palabras escritas, pues la variabilidad en la ocurrencia de los errores de influyó en los resultados. Mientras que, en segundo año de enseñanza media la relación entre la cantidad de palabras escritas y el total de errores es estadísticamente significativa. Esto quiere decir que, a diferencia de primero medio, los estudiantes que escribieron textos más extensos promediaron más errores. Escribir más puede llevar a errores del tipo repetición del tema, como se ve reflejado en la investigación de Matus de la Parra y Sanhueza (2022). Además, una extensión mayor tiene una relación lógica con las posibilidades de cometer

otros tipos de errores como omitir o emplear incorrectamente signos de puntuación, entre otros.

Al igual que en primero medio, en segundo tampoco existió diferencia estadística con la procedencia. Si bien otras investigaciones han constatado que el desempeño de los estudiantes chilenos es similar al de los extranjeros hispanohablantes provenientes de Venezuela, Colombia y Perú (Gelber et al., 2021) o superior al de no hispanohablantes o cuya L1 es distinta al español (Lizasoain y Toledo, 2020). Sin embargo, en ambos casos los estudiantes presentan un desempeño bajo, independiente de su procedencia. En el caso del presente estudio, que incluye en su mayoría extranjeros hispanohablantes, el promedio de errores no demostró diferencias significativas en relación a la procedencia, por lo que coincide con los resultados de investigaciones similares.

Tabla 6

Total de errores y covariable Tarea 1 – 1°M y 2°M

Curso	Procedencia	Media	D.E.	Estadígrafo	valor p	η^2
T ¹ Primero	Chilena	8,20	1,75	-0,91	0,380	0,06
	Extranjera	9,00	1,22			
	Npal	--	--	--	--	--
A ² Segundo	Chilena	8,29	0,62	1,92	0,186	0,11
	Extranjera	9,92	0,92			
	Npal	0,04	0,01	9,86	0,007*	0,40

T¹ Prueba t de Student, A² Análisis de covarianza (promedios ajustados Npal=100).

Al comparar la cantidad total de errores cometidos en las categorías coherencia y cohesión, tanto para los estudiantes nacionales como extranjeros, la categoría cohesión agrupa la mayor cantidad de errores. Lo anterior se relaciona con los resultados de otras investigaciones similares, las que señalan que los textos producidos por estudiantes, nacionales y extranjeros, de distintos niveles presentan errores al emplear u omitir conectores (Toledo et al., 2022; Errázuriz, 2014) o al realizar relaciones de correferencia (Mena, 2021; Toledo et al., 2021). Además, los signos de puntuación, que también son parte de esta categoría, suelen concentrar errores en su aplicación, lo que ha sido ampliamente demostrado en diversas investigaciones (Sotomayor, Molina, et al., 2013; Sotomayor et al. 2016). Igualmente, la mayor cantidad de errores de cohesión puede estar relacionada a que existe una mayor cantidad de subcategorías que tienen errores asociados a esta categoría.

4.1.2. Total de Errores Tarea 2 – 1°M y 2°M

La Tabla 7 muestra que no hubo relación estadísticamente significativa de acuerdo con el curso, procedencia ni la interacción entre ambas variables. Comparativamente, a modo descriptivo, en la Tarea 2 tanto los estudiantes de primer año como los de segundo, de ambas procedencias, promediaron menos errores que en la Tarea 1. En este caso, el tema y las instrucciones pueden haber resultado más motivantes para los estudiantes de ambos niveles. Incluso la

descripción, que era la macrofunción asociada a esta tarea, pudo influir en el desempeño obtenido. Sin embargo, el promedio de errores para esta subcategoría es similar en ambas procedencias y niveles (ver apartado Tabla 10), por lo que no es atribuible a esta. No obstante, es probable que una macrofunción distinta pueda influir en el desempeño general, es decir, en la realización de otros tipos de errores.

Además, es esperable que los estudiantes de segundo año cometan menos errores que los de primero, pues estos tienen un año extra de práctica escritura. Esto efectivamente ocurre en la Tarea 2 a diferencia de lo comentado en la Tarea 1, sin embargo, la diferencia no es significativa para ninguna de las tareas, esto se debe principalmente a la varianza asociada, es decir, a la cantidad variada de errores en cada texto.

Tabla 7

Total de errores Tarea 2 – 1°M y 2°M

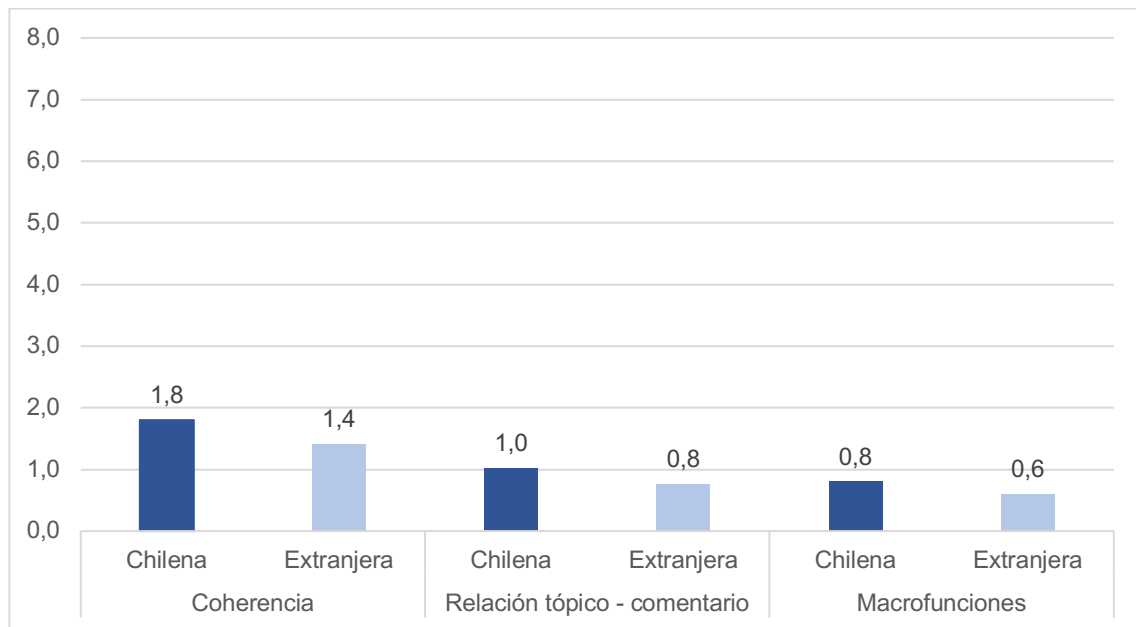
Curso	Procedencia	Media	D.E.	Curso			Procedencia			Curso x Procedencia		
				Estadígrafo	valor p	η^2	Estadígrafo	valor p	η^2	Estadígrafo	valor p	η^2
Primero	^a Chilena	6,30	1,77	1,76	0,195	0,06	0,02	0,889	0,00	1,10	0,304	0,04
	^a Extranjera	7,00	1,41									
Segundo	^a Chilena	6,08	1,98									
	^a Extranjera	5,17	3,06									

4.2. Errores de Coherencia y Subcategorías Tarea 1 – 1°M Y 2°M

A continuación, se analizan los resultados para la categoría coherencia y las subcategorías asociadas, a saber, relación tópico – comentario y macrofunciones, en ambos niveles. En primer año no se observan relaciones significativas, pues como lo muestra la Figura 5 los promedios son similares para ambas procedencias y subcategorías. Esto refuerza la conclusión a la que llega el estudio de Gelber et al. (2021), el cual señala que los estudiantes chilenos y extranjeros hispanohablantes presentan desempeños similares. Al analizar la relación con la covariable número de palabras, esta influyó en el número de errores ($p < 0,046$), es decir, los estudiantes chilenos y extranjeros de primero medio que escribieron textos más extensos cometieron más errores. La relación entre número de palabras y promedio de errores, se puede deber a que los textos más extensos suelen repetir el tema o bien están expuestos a la digresión temática, al incluir información que no es necesaria para el desarrollo. En contraste, los textos breves suelen remitirse a la instrucción y su extensión no permite observar la realización de estos errores.

Figura 5

Errores de coherencia y subcategorías Tarea 1 – 1°M

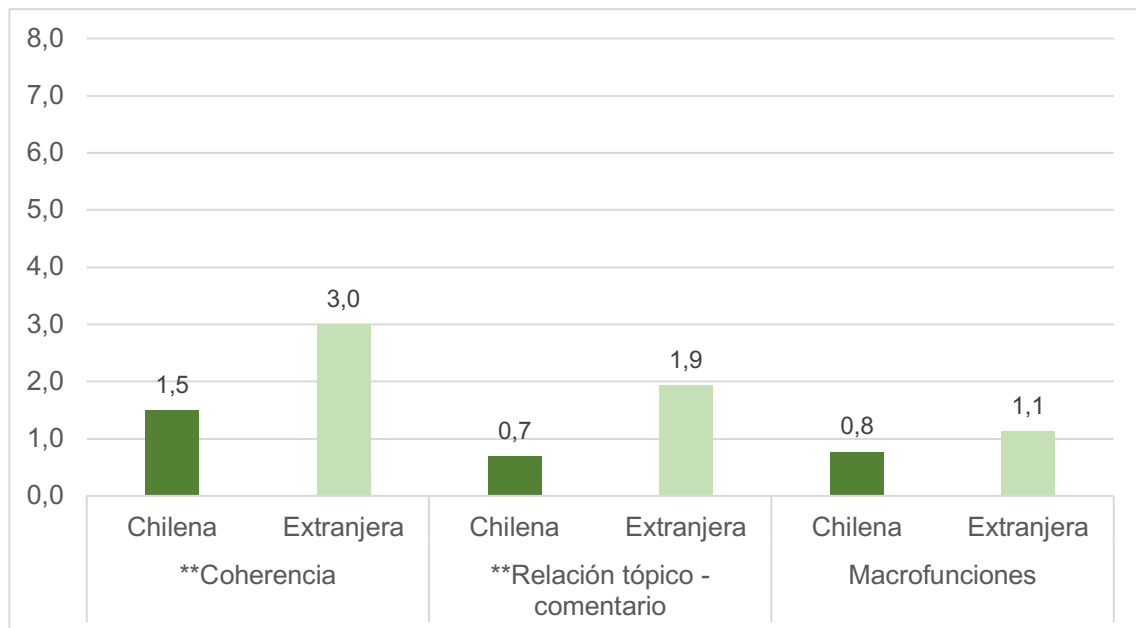


A diferencia de primero medio, en segundo año, como lo evidencia la Figura 6, los estudiantes extranjeros en ambas subcategorías cometieron más errores. Hay una relación significativa ($p < 0,001$), que indica que los estudiantes extranjeros (3,0) promediaron el doble de errores que los chilenos (1,5) en la categoría Coherencia. Específicamente, en relación tópico – comentario se evidenció una relación significativa ($p < 0,001$) entre el promedio de errores cometidos y la procedencia, los estudiantes extranjeros (1,9) cometieron más errores que los chilenos (0,7). Esto se puede deber a las razones antes expuestas, según las cuales los textos más extensos suelen repetir o desviarse del tema que deben desarrollar, pues los estudiantes extranjeros en este nivel

escribieron textos más extensos. Por lo mismo, al igual que en primero medio, se evidenció una relación significativa entre el promedio de errores ($p < 0,011$) y el número de palabras. Pese a que las tareas no son comparables, pues la macrofunción asociada es distinta, la situación es similar, es decir, aquellos estudiantes que escriben más tienden a cometer más errores, especialmente relacionados a la subcategoría relación tópico – comentario.

Figura 6

Errores de coherencia y subcategorías Tarea 1 – 2°M



Si bien la Figura 6 no evidencia relaciones significativas entre el promedio de errores y la procedencia para la categoría macrofunción, al analizar la relación de la subcategoría con el número de palabras (ver Tabla 8) se evidenció una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,025$). En este caso, al contrario de

otras subcategorías, a mayor número de palabras escritas, menor cantidad de errores cometidos. Esto se puede deber a que un texto con una extensión mayor permite la realización completa de la macrofunción, en este caso explicación. Por lo tanto, si el texto es más breve, no se logra desarrollar completamente la macrofunción.

Tabla 8

Errores de categoría macrofunción y covariable Tarea 1 – 1°M y 2°M

Curso	Procedencia	Media	D.E.	Estadígrafo	valor p	η^2
^U Primero	Chilena	0,80	0,42	20,00	0,594	0,21
	Extranjera	0,60	0,55			
	Npal	--	--	--	--	--
^A Segundo	Chilena	0,77	0,18	1,06	0,320	0,07
	Extranjera	1,13	0,27			
	Npal	-0,01	0,00	-2,49	0,025*	0,29

^U Prueba U de Mann-Whitney, ^A Análisis de covarianza (promedios ajustados Npal=100).

En el siguiente ejemplo (Texto N°24) se visualiza un texto con una explicación completa, en el que se observa una explicación equilibrada entre ambas cosmovisiones sin dejar ideas ambiguas o incompletas (explicación incompleta), ni escribir su opinión sin enunciar una explicación antes (omisión de explicación).

Ejemplo de texto con macrofunción explicación sin errores

Texto N°24, Tarea 1 – 2°M chilena

La cosmovisión según los cristianos y los mayas

La cosmovisión cristiana relata que Dios creó el mundo en una semana / 7 días. En el primer día Dios separó la luz de la oscuridad creando el día y la noche. En el segundo día Dios formó el cielo. En el tercer día creó la tierra, la vegetación y las plantas. En el cuarto día creó las estrellas y los astros. En el quinto día creó a los animales tanto marinos como aves. En el sexto día Dios creó a los animales terrestres y al séptimo día Dios reposó y por eso en la biblia el domingo es nombrado como el día de reposo.

La cosmovisión maya dice que la tierra fue creada por dioses. Se dice que primero crearon al ser humano del fango pero se disolvieron. Pero finalmente lo crearon de maíz. Una de las principales diferencias es que en la cristiana se habla de un solo Dios, mientras que en la inca se habla de varios. Una semejanza es que ambos crearon primero la tierra. En mi opinión, hay muchas teorías, pero todo depende de la ideología de cada uno

En contraste con el ejemplo anterior, en el texto N°26 se omite la explicación, se asimila más a una narración. Además es un texto telegráfico, aunque no está numerado o no se emplean viñetas las semejanzas y diferencias no están incorporadas en la escritura. Asimismo, solo se menciona una cosmovisión, lo que dificulta el desarrollo de la comparación.

Ejemplo de texto con omisión de explicación

Texto N°26, Tarea 1 – 2°M chilena

La cosmovisión cristiana dice que estamos hechos a imagen y semejanza de Dios.

La tierra es creada junto con los animales, el hombre fue creado de fango pero se deshacía así que convocan a Dioses diferentes y crean al hombre a partir de la madera, pero este no tenía alma y terminó siendo creado a partir de maíz.

semejanzas: ambos fueron creados a partir de algo.

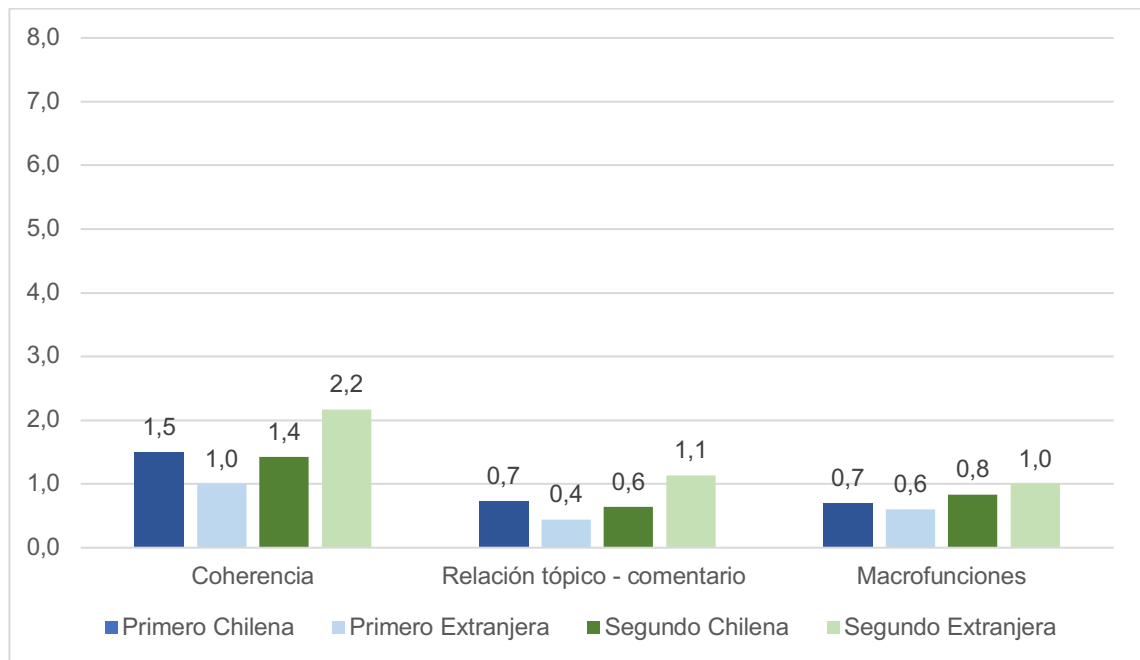
diferencias: uno fue creado solo una vez y por un solo Dios entre medio, mientras que el otro fue intentando más de una vez y por varios Dioses.

4.3. Errores de Coherencia y Subcategorías Tarea 2 – 1°M Y 2°M

Al analizar los resultados de los errores etiquetados en la Tarea 2 para la categoría coherencia estos tampoco son estadísticamente significativos. Igualmente, se observa que los estudiantes extranjeros de segundo medio cometen en promedio más errores que los estudiantes, nacionales o extranjeros, de primero medio en la categoría y sus subcategorías. Lo anterior, contradice lo esperado, pues los estudiantes con un año más de formación promedian más errores, esto se puede deber a razones particulares, pues al determinar el promedio de palabras, este es similar para los extranjeros de ambos niveles.

Figura 7

Errores de coherencia y subcategorías Tarea 2 – 1°M y 2°M



Pese a que no se observan relaciones estadísticamente significativa en la relación curso – procedencia en esta categoría ni en sus subcategorías, al igual que en la Tarea 1 se observa una relación significativa ($p < 0,045$) entre el número de palabras y el promedio de errores en la subcategoría relación tópico – comentario, es decir, los textos con más palabras tienden a presentar más errores de esta subcategoría independiente el nivel o la procedencia, por lo que se corrobora una tendencia escritural, que a mayor número de palabras se aprecia la producción auténtica y los recursos discursivos y lingüísticos que utiliza el estudiante.

4.3.1. Tipos de Error en las Subcategorías de Coherencia Tarea 1 Y 2 – 1°M y 2°M

En el siguiente apartado se presentan y analizan los datos obtenidos según tipo de error para cada una de las subcategorías asociadas a coherencia. Para ello, se considera la frecuencia de los errores obtenidos según tarea, curso y procedencia.

4.3.1.a. Relación Tópico – Comentario. Respecto a los tipos de errores para la primera subcategoría relación tópico – comentario, como lo indica la Tabla 9, en promedio el error repetición de tema concentró menos errores (3,4) que pérdida de tema (4,1). Si bien, la repetición presenta un promedio inferior, igualmente es un promedio alto en comparación a otros tipos de errores de la taxonomía. En cuanto a la ocurrencia de acuerdo a la procedencia se analizará para cada tarea y nivel según corresponda.

Tabla 9

Errores subcategoría relación tópico – comentario

Tipo de error	Tarea 1				Tarea 2				Total
	1°M Chilena	1°M Extranjera	2°M Chilena	2°M Extranjera	1°M Chilena	1°M Extranjera	2°M Chilena	2°M Extranjera	
Repetición de tema	0,6	0,4	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,8	3,4
Pérdida de tema	0,4	0,4	0,2	1,7	0,5	0,2	0,4	0,3	4,1

Específicamente, el error repetición del tema obtuvo un porcentaje similar en ambos niveles y procedencias para las dos tareas, en donde los errores promediaron cerca de 0,5 para cada procedencia (ver Tabla 9). No obstante, en la Tarea 2 de primerio medio tanto chilenos (0,3) como extranjeros (0,2) cometieron menos errores, aunque con una diferencia menor.

La investigación de Matus de la Parra y Sanhueza (2022) demostró que el error asociado a la repetición del tema, o de información, es frecuente en los estudiantes nacionales de tercer y cuarto año de enseñanza media. Además, la manera en que se manifestó este error en la investigación de la autoras es similar a como ocurre en el presente estudio, es decir, se duplicó innecesariamente el tema, ya sea parcial o íntegramente. A continuación, se encuentran dos ejemplos de este error.

Ejemplo de tipo de error repetición de tema:

Texto N°16, Tarea 1 (extracto) – 2°M extranjera

¿Qué se refiere a “cosmovisión”? Se refiere a una concepción determinada del mundo desde un punto de vista determinado Una “cosmovisión” es un concepto del mundo desde la perspectiva cristiana.

Texto N°19, Tarea 2 (extracto) – 2°M extranjera

A mi familia ya que ellos se esfuerzan mucho por darme las mejores cosas, si se esfuerzan mucho en sus trabajos

En ambos ejemplos se evidencia, a partir del subrayado, la repetición de las ideas. El Texto N°16 repite la definición de cosmovisión sin incorporar

información nueva, como lo indica el subrayado; mientras que el texto N°19 menciona dos veces el motivo por el cual eligió ayudar a su familia. En ambos casos la repetición de las ideas afecta la progresión de los textos.

En comparación al tipo de error anterior, la pérdida de tema presenta un promedio mayor. Específicamente, los textos de estudiantes nacionales y extranjeros obtuvieron promedios inferiores a 0,5, excepto por el grupo de estudiantes extranjeros de segundo medio en la Tarea 1, cuyos textos promediaron 1,7 errores. En general, la tarea en la que se pedía explicar dos cosmovisiones produjo que, en algunos casos, los estudiantes escribieran sobre aspectos muy específicos de las cosmovisiones, por lo que no se incluyeron explicaciones que permitieran comparar cosmovisiones. Dentro del grupo de extranjeros tanto los hispanohablantes como no hispanohablantes cometieron este error, ya que de los seis estudiantes del grupo todos obtuvieron al menos una etiqueta de este tipo. Los enunciados subrayados en el texto ejemplifican lo indicado.

Ejemplo de tipo de error pérdida de tema:

Texto N°18, Tarea 1 – 2°M extranjera

*Dios todo poderoso
El cristianismo son llamados cristianos, porque comparten las creencias de que Jesús es hijo de Dios y Mesías. Fue crucificado, descendió al infierno y volvió de la muerte para salvar a la humanidad. Para el cristianismo Dios es todo. En el que aparecen tres personas divinas: El padre, el creador de la vida, el hijo (jesús), enviado a la humanidad como mesías.*

Los mayas la cultura maya fue una de las principales civilizaciones que se desarrollo en la antigua mesoamérica. Una cultura muy conocida por sus sistemas numericos y ortograficos, con una arquitectura un poco singular pero impresionantes obras y patrimonios para la humanidad. La tierra es creada junto con los animales. El hombre es creado primero de barro, luego de madera pero tiene expresiones sin alma finalmente crean al hombre de la raíz esto hace a una persona con expresiones propias con sentimiento, y conciencia. Yo no creo mucho en las religiones, pero el cristianismo da valores para ser mejores cambiar como persona y ser humano. Me parece que es una forma de ver crear y alabar a un ser omnipotente (Dios).

Si bien en los textos producidos por chilenos también se observó este error, ocurrió específicamente en dos textos, por lo mismo, presentaron un promedio inferior (0,2).

Ejemplo de tipo de error pérdida de tema:

Texto N°32, Tarea 1 – 2°M chilena

*Dios hay uno, manera de verlo miles
La visión del cristianismo nos dice que dios creo la vida y el mundo en 7 días ademas que creo al hombre a su imagen y semejanza, por otra parte la visión nordica o vikinga nos relata a odin como creador de la Humanidad, sin embargo a diferencia de el dios cristiano este no es un dios de amor si no de guerra y es por esto que para los vikingos es bueno morir en combate porque iran al Valhala (...)*

El ejemplo del texto N°32 demuestra que el error ocurre de manera similar a la manera en que sucede en el texto del estudiante extranjero, es decir, presentando información específica de una cosmovisión como el enunciado subrayado.

Un correcto desarrollo de las ideas del texto ayuda a la coherencia de estos. Los resultados del Simce 2018 (Agencia Calidad de la Educación, 2018) indican que los estudiantes, sobre todo, al escribir textos informativos, manifiestan dificultades al presentar sus ideas, lo que se pudo observar en distintos niveles de enseñanza media como los de este estudio, ya que para ambos tipos de errores se observó presencia en la muestra, tanto en estudiantes nacionales como extranjeros.

4.3.1.b. Macrofunciones. Sobre las macrofunciones opinión, explicación y descripción, independiente de la tarea o la procedencia como lo muestra la Tabla 10 los promedios son inferiores a 1,0, lo que en comparación a otros errores es bajo. Esto puede tener relación con que en cada texto, por lo general, se etiquetó con omisión o desarrollo incompleto de la macrofunción en una sola instancia; mientras que los tipos de errores de otras subcategorías ocurrieron, en la mayoría de los textos, en más de una oportunidad porque son errores de carácter local. Además, este tipo de error varió de acuerdo a la tarea y el nivel, por lo mismo, no se considera el promedio por Tarea 1 y 2, sino que por separado.

Tabla 10*Tipos de errores según omisión o desarrollo incompleto de la macrofunción*

Categoría	Subcategoría	Tarea 1		Tarea 1 –		Tarea 2 –		Tarea 2 –	
		– 1°M		2°M		1°M		2°M	
		Opinión		Explicación		Descripción		Descripción	
		CH	EX	CH	EX	CH	EX	CH	EX
Macrofunciones	Omisión	0,3	0,2	0,6	0,2	0,6	0,2	0,3	0,8
	Incompleta	0,5	0,4	0,3	0,7	0,1	0,4	0,6	0,2
Subtotal por procedencia		0,8	0,6	0,9	0,9	0,7	0,6	0,9	1,0
Total		1,4		1,8		1,3		1,9	

Nota. 'CH' se usa para indicar procedencia chilena; 'EX' para extranjera.

De acuerdo al desempeño por macrofunción, el tipo de error de omisión de descripción para los estudiantes de segundo año de enseñanza media presentó el promedio más alto para los extranjeros (0,8). En cambio, los chilenos obtuvieron el promedio mayor en segundo medio asociado a la omisión de explicación (0,6). En relación al desarrollo incompleto, los estudiantes extranjeros de segundo año presentaron el promedio más alto (0,7); mientras que para los chilenos fue el error asociado a descripción (0,6). El total de errores por tarea evidenció que la macrofunción con un promedio más alto fue la descripción, específicamente en segundo medio, seguido de la explicación, la opinión y, por último, la descripción de primerio medio. Esto sugiere la necesidad de enseñar a escribir macrofunciones y no solo restringir a una instrucción.

Específicamente, sobre la macrofunción descripción, los estudiantes debían indicar a quién ayudarían y cómo lo ayudarían. La mayor cantidad de

errores asociados a la omisión de descripción para los extranjeros, se pudo deber a la ausencia de un proyecto, es decir, indicaron a quién o quiénes ayudarían, pero no describieron cómo implementarían su proyecto. Es importante indicar que en los textos producidos por estudiantes no hispanohablantes, no se etiquetó este error, ya que uno de los textos no tuvo errores asociados a la macrofunción y el otro se etiquetó como realización incompleta. A continuación, se presentan ejemplos para cada tipo de error.

Ejemplo de tipo de error omisión de descripción:

Texto N°13, Tarea 2 – 1°M chilena

Mi nombre es XXX, tengo 14 años y me encantaría ayudar a mi familia, porce en mi casa hay que limpiar en la casa, y casi nadie ayuda, solo mi madre, entonces concuerdo con mi familia en ayudar a limpiar los platos, aspirar, etc. Esto puede ser favorable para mi familia, porque mientras más ayuda, menos trabajo que hacer, yo invito a las demás personas a que ayuden a algún familiar cercano, para que ellos puedan tener un tiempo libre para descansar o hacer lo que tienen que hacer, a mi me encantaría que pudieran hacerlo, pero si tienen un problem específico con alguien, no importa.

Pese a que la instrucción indicaba que debían describir un proyecto, en el texto anterior no se realiza, pues solo se plantean ideas sobre cómo se podría ayudar a la familia en base a la experiencia y no a una propuesta. Lo anterior fue frecuente en los textos de proyecto, para ambos niveles, ya que en lugar de proponer un proyecto expresaron preocupación por aspectos personales.

Ejemplo de tipo de error descripción incompleta

Texto N°28, Tarea 2 – 2°M chilena

Hola soy XXX XXX estudiante del segundo media A del colegio XXX y estoy ofreciendo un proyecto de caridad para ayudar a la gente que no tiene los recursos necesario para si bien estar ya sea comida, ropa, utenzilios etc... entonces lo que ofresco seria hacer una mini campaña de cualquier cosa que puedan ofrecer ropa que no uses comida cualquier cosa que pueda ayudar a estas familias sin los recursos necesarios, pueden contactarme via whatsapp este seria mi numero +56 9 XXXXXX o tambien via correo electronico XXXXX@gmail.com

El proyecto muestra una descripción incompleta sobre a quiénes ayudará y cómo los ayudará, pues no menciona las razones por las que implementará un proyecto en beneficio de este grupo de personas, lo que era solicitado como parte de la descripción de este. De acuerdo con las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2015) la escritura de proyectos no es parte de los objetivos de aprendizaje, por lo que probablemente los estudiantes no están acostumbrados a escribir estos, por lo mismo, su escritura, aunque cuente con instrucciones, es más bien intuitiva.

Respecto a la escritura por macrofunciones, el estudio de Toledo et al. (2022) consideró la escritura asociada a una macrofunción. Los resultados indicaron que para los estudiantes haitianos la opinión era la macrofunción más compleja de escribir, por sobre la explicación, justificación y definición, ya que omitían conectores para introducir su opinión o bien presentaron un uso limitado de estos privilegiando los aditivos *y*, *también*, y el adversativo *pero*. Sin embargo, en el presente estudio, contrario al caso de Toledo et al. (2022), el promedio de errores de la macrofunción opinión se encuentra en el tercer lugar de los cuatro

disponibles, es decir, la explicación y la descripción presentaron promedios más altos. Esto se puede relacionar con los hallazgos de Valenzuela (2022), quien constató la dificultad de los estudiantes de cuarto año de enseñanza media para enunciar y desarrollar argumentos, aunque el planteamiento de la tesis obtuvo consistentemente un mejor resultado, es decir, los estudiantes son capaces de escribir opiniones, pero tienen dificultades al momento de justificarla, es decir, de plantear argumentos o respaldos (Toledo et al., 2022).

En el caso de este trabajo, los estudiantes debían opinar sobre las bienaventuranzas, para ello se les indicó que incorporaran un ejemplo y su importancia en la actualidad, esto último con el objetivo de fomentar la incorporación de una opinión. Sin embargo, en algunos casos los estudiantes se limitaron a escribir definiciones y ejemplos sin dar su opinión o bien incluyendo una opinión solo al final del texto, es decir, sin conectarla con el resto de sus ideas, lo que evidencia la falta de planificación de sus ideas, esto es escribir para ellos mismos (Scardamalia y Bereiter, 1992). Los estudiantes de enseñanza media deben ser capaces de expresar sus opiniones por escrito, pues los objetivos de aprendizaje declarados por el Mineduc en las *Bases Curriculares* consideran la escritura de textos con finalidad argumentativa (Mineduc, 2015). No obstante, es sabido que los estudiantes, en general, no desarrollan suficientes tareas de escritura o bien estas no son retroalimentadas (Lizasoain y Toledo, 2020), por lo que, es esperable que existan errores asociados a la escritura de

esta macrofunción. A continuación se presentan ejemplos para cada error asociado a esta macrofunción.

Ejemplo de tipo de error omisión de opinión:

Texto N°5, Tarea 1 – 1°M extranjera

Mi opinión sobre las Bienaventuranzas

Las bienaventuranzas son una introducción al famoso sermón de la montaña pronunciado por Jesús frente a sus discípulos y muchos sus seguidores, en el que Jesús describe cómo deben ser sus discípulos en carácter o actitud y qué recibirán a cambio por hacerlo. La palabra bendición se traduce como feliz y debe usarse para describir a una persona privilegiada, no que vaya a tener ese privilegio en el futuro, sino que lo ha tenido desde ese momento, y actualmente se considera feliz a aquella que tiene muchos bienes materiales, hombre de posesiones, pero en los días de Jesús. La visión que dio fue diferente. Bienaventurados los que anhelan la justicia, porque ellos serán saciados. En este panel hablamos de los que quieren justicia, viene de Dios, por eso se manifiesta en la tierra, no es un deseo, es una fuerza que quiere justicia

El ejemplo anterior muestra la ausencia de opinión, pues el texto no incorpora ningún enunciado con una opinión claramente identificable, por lo mismo la macrofunción no se identifica. Además, carece de marcadores causales para introducir las razones de una opinión, lo que ayudaría a la identificación de una opinión.

Ejemplo de tipo de error opinión incompleta:

Texto N°9, Tarea 1 – 1°M chilena

Bienaventuranzas

Las bienaventuranzas son consejos que nos entrega Jesús para estar felices y vivir en bienestar y hoy en día se siguen utilizando. Nos ayudan a ser mejores con los demás y no ser egoístas con nuestro prójimo. Las bienaventuranzas si las empezamos a hacer como un hábito cotidiano nos ayuda a ser mejores personas con nosotros mismos y con los demás, también nos permite alentar a los demás a practicarlos. También ayuda al prójimo para pensar y ponernos en el lugar del otro y ser conscientes de que todo no se consigue fácilmente.

En el caso de este ejemplo la ausencia de conectores, mayoritariamente causales, impide que se desarrolle efectivamente la opinión, aunque se puede identificar una valoración al respecto. Además, la presencia de otros errores, de *Correferencia* y de *Relación tópico – comentario* dificultan la comprensión del texto.

En cuanto a la macrofunción explicación, el Simce de escritura (Agencia Calidad de la Educación, 2018) indica que la organización textual de los textos informativos (artículo informativo) y narrativos (cuento) se cumple total o parcialmente. Específicamente, la rúbrica que mide el desempeño propone el cumplimiento de una superestructura o macrofunción que logre, por ejemplo, explicar el funcionamiento del teléfono móvil para el artículo informativo o que describa a los personajes en el caso del cuento. De acuerdo con los resultados del Simce, los textos informativos suelen solo enunciar las ideas, en concordancia en el presente estudio la macrofunción explicación concentró el segundo mayor promedio de errores etiquetados. En la investigación, los estudiantes debían explicar dos cosmovisiones, para ello se les solicitó incorporar características que permitieran compararlas. El principal error en este caso es la

incorporación de características sin una explicación, lo que dificulta a su vez la comparación. A continuación, se ejemplifican los errores etiquetados para esta macrofunción.

Ejemplo de tipo de error omisión de explicación:

Texto N°23, Tarea 1(extracto) – 2°M chilena

Una de las semejanzas sería que que ambas cuentan con una mujer al inicio que cuenta con la suficiente importancia dentro de la relación y la principal diferencia es que una es monoteísta y al otra es politeísta (...)

En el extracto del texto anterior no queda clara la idea entre el primer enunciado subrayado y el segundo, pues no se explica la relación entre la mujer mencionada al inicio del texto

Ejemplo de tipo de error explicación incompleta:

Texto N°25, Tarea 1 (extracto) – 2°M chilena

Su semejanzas son que las 2 crearon seres humanos y seres vivos sus diferencias son que ellos tienen diferentes dioses y la cosmovisión cristiana tiene un solo Dios creador (...)

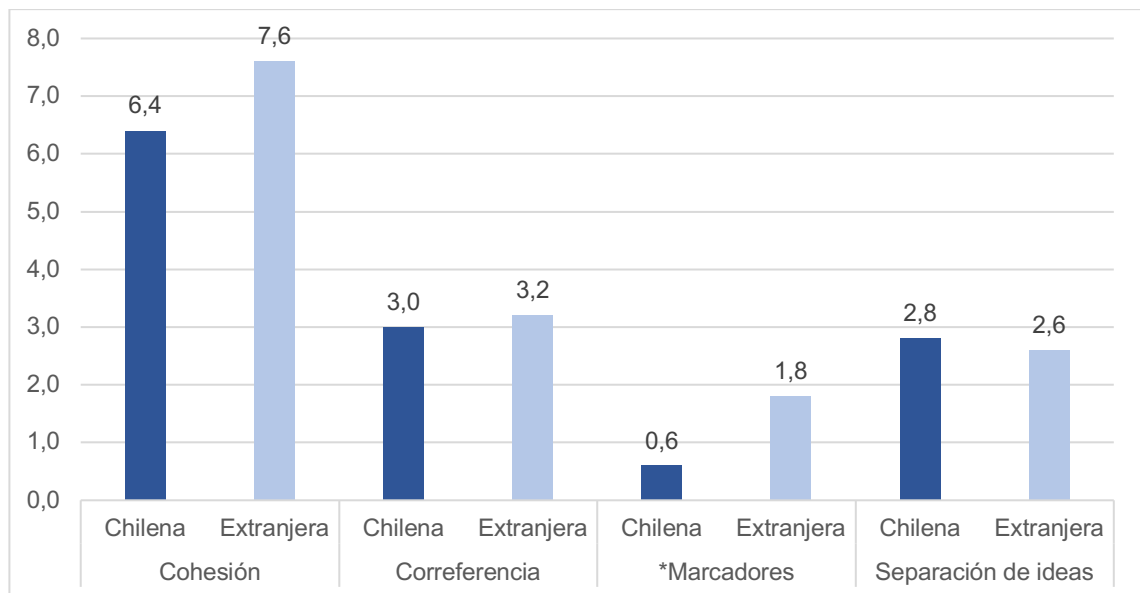
En el ejemplo anterior no se desarrolla la explicación sobre las semejanzas entre ambas cosmovisiones, al igual que en la macrofunción anterior la ausencia de conectores impide que se realice completamente la explicación.

4.4. Errores de Cohesión y Subcategorías Tarea 1 – 1°M Y 2°M

Respecto a los errores de esta categoría en primer año medio no se observaron diferencias de acuerdo a la procedencia de los estudiantes, pero como lo indica la Figura 8 los estudiantes extranjeros (7,6) promediaron más errores que los chilenos (6,4), pese a que la extensión de los textos escritos es similar para ambas procedencias.

Figura 8

Errores de cohesión y subcategorías Tarea 1 – 1°M



De las subcategorías correspondientes a cohesión, es la categoría *Marcadores* la que diferencia la cantidad de errores total entre chilenos y extranjeros en primer año medio. Como lo indica la Tabla 11, hay una diferencia

significativa ($p < 0,022$) de acuerdo con la procedencia, los estudiantes extranjeros (1,8) cometen más errores relacionados a marcadores en comparación a los chilenos (0,6). Cabe destacar que esta subcategoría concentra el promedio más bajo de errores.

De acuerdo con los resultados obtenidos por Valenzuela (2022) y Miranda (2023) los estudiantes de enseñanza media cuentan con el conocimiento teórico sobre marcadores, pero no los emplean al momento de escribir. Asimismo, Sotomayor, Bedwell, et al. (2013) concluyeron que los estudiantes de enseñanza básica (3°, 5° y 7°) tienden a usar frecuentemente el conector y en lugar de otros conectores, lo que asimila la escritura a la práctica oral de la lengua.

Tabla 11

Errores subcategoría marcadores y covariable Tarea 1 – 1°M

Curso	Procedencia	Media	D.E.	Estadígrafo	valor p	η^2
U ^o Primero	Chilena	0,60	0,84	-2,60	0,022*	0,34
	Extranjera	1,80	0,84			
	Npal	--	--	--	--	--

^U Prueba U de Mann-Whitney

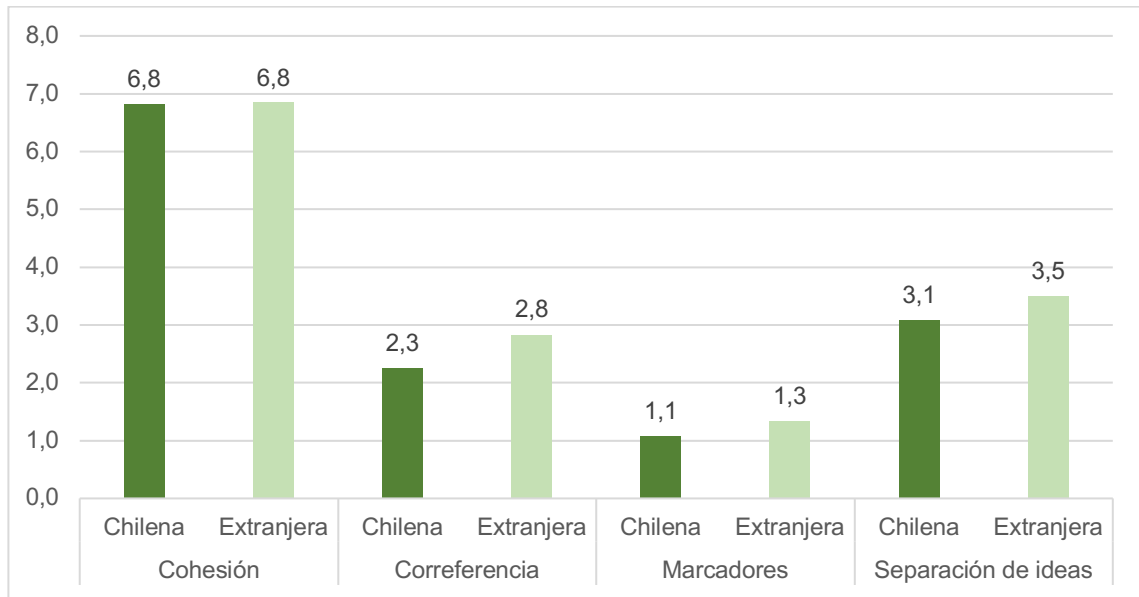
No obstante, el mayor promedio de errores de cohesión en primero medio se encuentra en la subcategoría correferencia tanto para los textos producidos por estudiantes chilenos (3,0) como extranjeros (3,2). Las dificultades para mantener el referente se asocian a los escritores iniciales, ya que estos presentan

problemas para realizar textos informativos (Perea, 2011). Además, este grupo de escritores suelen realizar una escritura sin considerar el proceso de revisión y edición que esta conlleva, por lo mismo no corrigen errores que aseguren la correcta relación del referente. En cuanto a los extranjeros no hispanohablantes, Mena (2021) investigó la escritura de estudiantes haitianos y concluyó que existen abundantes dificultades para establecer correferencia en la escritura, lo que dificulta la comprensión de los textos, por lo mismo el autor enfatiza el problema que esto representa, pues los textos producidos en el contexto escolar requieren de precisión.

Con relación a segundo medio, como lo muestra la Figura 9, el desempeño en cohesión promedia la misma cantidad de errores etiquetados para ambas procedencias. No obstante, en esta categoría se observó una relación significativa con el número de palabras ($p < 0,003$), es decir, los textos más extensos concentran más errores. Precisamente, el promedio de número de palabras indica que los estudiantes extranjeros escribieron más palabras, aun así, promediaron la misma cantidad de errores que los chilenos.

Figura 9

Errores de cohesión y subcategorías Tarea 1 – 2°M



En cuanto a las subcategorías, se presentan promedios altos para *Correferencia* tanto para extranjeros como chilenos, lo que reafirma que los estudiantes manifiestan dificultades al momento de establecer la conexión con el ítem al que se refieren. En cuanto al promedio de errores de marcadores, al contrario de primero medio donde la diferencia significativa se concentraba en la procedencia, en segundo medio, como lo muestra la Tabla 12, se observa una relación con el número de palabras ($p < 0,002$), es decir, a mayor cantidad de palabras escritas mayor cantidad de errores de marcadores, independiente de la procedencia de quien escribió el texto.

Tabla 12*Errores subcategoría marcadores y covariable Tarea 1 – 2°M*

Curso	Procedencia	Media	D.E.	Estadígrafo	valor p	η^2
^Segundo	Chilena	1,08	0,20	0,50	0,491	0,03
	Extranjero	1,34	0,29			
	Npal	0,016	0,004	14,62	0,002*	0,49

^A Análisis de covarianza (promedios ajustados Npal=100).

La Tarea 1, en primero medio gatilló un promedio menor de errores relacionados a marcadores que en segundo. Esto puede tener relación, por un lado, con el tipo de tarea, pues al tener que explicar dos cosmovisiones e indicar semejanzas y diferencias para cada una propició la creación de oraciones o estructuras supra oracionales que requerían de marcadores de orden. Por otro lado, puede tener relación con la estrategia de escribir sin marcadores y reemplazarlo por signos de puntuación (Toledo et al., 2022). De hecho, la mayor cantidad de errores se concentra en la subcategoría separación de ideas, que hace referencia al uso de puntuación, para chilenos (3,1) y extranjeros (3,5). Si bien en ambos niveles se observa mayor cantidad de errores en el grupo extranjero, esta diferencia no es estadísticamente significativa. Tampoco lo es el número de palabras, es decir, la cantidad de errores no se relaciona con la cantidad de palabras escritas.

Además, se identificó la omisión o falsa selección de signos de puntuación, ya que no establecían la relación de orden que se esperaba. Lo anterior se

asemeja a los resultados del estudio de Miranda (2023), quien constató como el error más frecuente la falsa selección de marcadores en columnas de opinión producidas por estudiantes de enseñanza media. La presencia o ausencia de puntuación es recurrente en los textos producidos por estudiantes. Investigaciones al respecto determinaron que los estudiantes nacionales en los textos escritos para el Simce de escritura (cuento, y artículo informativo) tienden a usar inconsistentemente los signos de puntuación, pues desconocen la diferencia entre una oración y un párrafo (Sotomayor et al., 2016). En textos breves, como los de esta investigación se esperaba evidenciar menor cantidad de errores, sin embargo, la omisión o la selección incorrecta de signos de puntuación demuestra que los estudiantes desconocen las reglas ortográficas asociadas, lo que dificulta la lectura de los textos, conclusión compartida por la investigación realizada en enseñanza básica por Sotomayor et al. (2016).

4.5. Errores de Cohesión y Subcategorías Tarea 2 – 1°M y 2°M

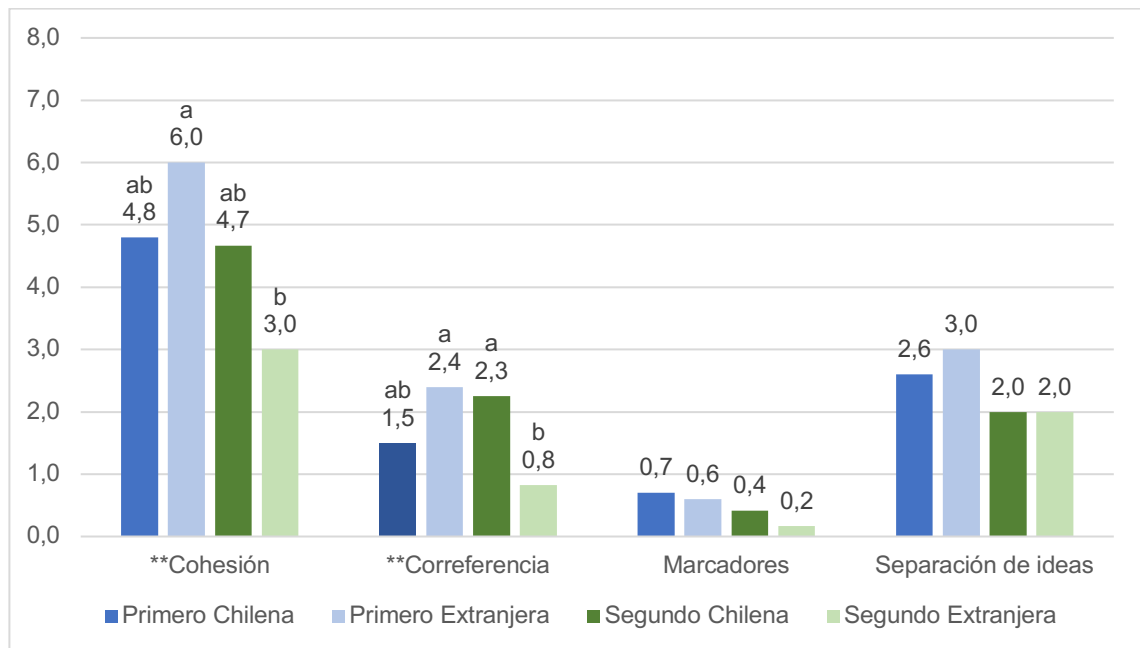
Como indica la Figura 10 respecto a los errores de cohesión hay una relación significativa en la interacción curso – procedencia ($p < 0,039$). Si bien, ambos cursos escribieron a partir de instrucciones equivalentes, la diferencia de niveles podría reflejar un mejor rendimiento en segundo año considerando que cuentan con un año más de práctica de escritura en comparación con primero medio. No obstante, la Figura 10 muestra que los estudiantes chilenos obtuvieron

un promedio similar en ambos cursos, por lo que no se observa un mejor rendimiento, que demuestre la práctica extra del nivel superior. Sin embargo, los extranjeros reflejan la diferencia esperada, pues el promedio de errores de los estudiantes de primero medio (6,00) supera el de segundo (3,00).

En cuanto a las subcategorías cohesivas, en las tres subcategorías, los estudiantes extranjeros de primer año cometieron más errores que los de segundo medio. Esta relación es igual a la observada en la Tarea 1, en la cual los estudiantes extranjeros de primero y segundo medio también cometieron más errores que los chilenos de ambos niveles. No obstante, en segundo medio tanto en marcadores como en separación de ideas los estudiantes de ambas procedencias promediaron la misma cantidad de errores, por lo que no se observaron relaciones significativas.

Figura 10

Errores de cohesión y subcategorías Tarea 2 – 1°M y 2°M



Nota. Cuando existen diferencias estadísticamente significativas en la relación curso – procedencia se marca el promedio de errores con letras. Se utilizan letras distintas para indicar diferencias significativas, mientras que ante un comportamiento similar entre los promedios se marca con la misma letra.

En cuanto a la subcategoría *Correferencia*, se observó una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,020$) en la interacción curso – procedencia, es decir, hubo un comportamiento distinto tanto por nivel como por procedencia. No obstante, no se observa una tendencia clara, pues los estudiantes chilenos de primero medio cometieron más errores que los de segundo; mientras que para

los extranjeros fue al contrario, es decir, los de primero medio cometieron más errores que los de segundo.

En esta investigación, los tres estudiantes no hispanohablantes cometieron errores relacionados principalmente al uso de pronombres sin referente y al uso de estos sin referente claro. Sobre esto, Mena (2021) destaca la variación de la persona gramatical (tú / nosotros) sin un propósito comunicativo en la escritura de estudiantes haitianos. Esto también se evidenció en la muestra, por ejemplo, en el texto de un estudiante extranjero no hispanohablante se observa *“También puede enviar algunas flores o plantas en macetas. O puedes chatear con ellos”* donde no existe un referente claro, sin embargo, luego cambia a la primera persona para indicar su aporte al proyecto *“Y yo les ayudo, no importa si saben o no. Porque no les pido que me paguen”*. En este caso el pronombre (les) no tiene un referente claro, lo que genera ambigüedad, es decir, se puede referir al lector (tú / usted) o a los beneficiarios del proyecto. Si bien este no es un error sistemático, se evidencia tanto en estudiantes nacionales como extranjero, por lo que no podría atribuirse como un error asociado exclusivamente a la barrera idiomática.

4.6. Errores en las Subcategorías Cohesión Tarea 1 y 2 – 1ºM y 2ºM

En el siguiente apartado se presentan y analizan los datos obtenidos según tipo de error para cada una de las subcategorías cohesivas. Para ello, se

considera la frecuencia de los errores obtenidos según tarea, curso y procedencia.

4.6.1.a. Correferencia. La subcategoría correferencia presenta errores con un promedio alto en comparación a otras subcategorías. A modo general, destacan los errores repetición de referente (5,6) y discordancia de número por pérdida de referente (4,9) con los promedios más altos, como lo muestra la Tabla 13. Sin embargo, los demás errores de correferencia también presentan promedios ajustados superiores a los tipos de errores de las otras subcategorías. Pérdida de referente (3,0), uso de pronombre sin referente (2,5) y discordancia de género por pérdida de referente (2,4), estos promedios demuestran que existen dificultades al momento de emplear mecanismos de correferencia o bien de concordancia.

Tabla 13

Tipos de errores subcategoría correferencia

Tipo de error	Tarea 1				Tarea 2				Total
	1°M Chilena	1°M Extranjera	2°M Chilena	2°M Extranjera	1°M Chilena	1°M Extranjera	2°M Chilena	2°M Extranjera	
Discordancia de número por pérdida de referente	0,8	1,8	0,3	0,7	0,4	0,2	0,7	0,0	4,9
Discordancia de género por pérdida de referente	0,5	0,2	0,5	0,2	0,2	0,2	0,4	0,2	2,4
Repetición de referente	1,5	1,0	0,3	1,3	0,2	0,2	0,7	0,3	5,6

Tipo de error	Tarea 1				Tarea 2				Total
	1ºM Chilena	1ºM Extranjera	2ºM Chilena	2ºM Extranjera	1ºM Chilena	1ºM Extranjera	2ºM Chilena	2ºM Extranjera	
Uso de pronombre sin referente	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	1,0	0,1	0,3	2,5
Pérdida de referente	0,0	0,0	0,8	0,5	0,5	0,8	0,4	0,0	3,0

Con relación a la procedencia para los textos producidos por estudiantes extranjeros, el error de discordancia de número por pérdida de referente es el que tiene un promedio más elevado (1,8); mientras que para los nacionales destaca el error de repetición de referente (1,5), ambos promedios ocurren en la primera tarea de primero medio. De acuerdo a lo sucedido por cada aplicación, en la Tarea 1 para primero medio repetición de referente corresponde al error más frecuente para los textos producidos por estudiantes chilenos (1,5). En cuanto a los estudiantes extranjeros, es importante indicar que los hispanohablantes fueron los que cometieron estos errores, cuyas nacionalidades son peruana (2 errores), venezolana (2 errores), boliviana (1 error) y cubana (1 error).

En segundo medio, el error más frecuente es repetición de referente para estudiantes extranjeros (1,3) y pérdida del referente para los chilenos (0,8). En cuanto a la Tarea 2, en primero medio el error más cometido es repetición de referente en los estudiantes chilenos (1,5) y discordancia de número para los

extranjeros (1,9); mientras que para segundo medio repetición de referente en los estudiantes chilenos (0,9) y pérdida de referente en los extranjeros (0,6). Los promedios de ambos tipos de errores demuestran que los estudiantes, independiente de su procedencia, escriben para sí mismos, es decir, no consideran al lector, por lo mismo su revisión se relaciona con aspectos superficiales (Scardamalia y Bereiter, 1992).

A partir de los promedios expuestos, se puede observar que para los estudiantes extranjeros el error más cometido es la discordancia de número por pérdida de referente, pues ocurre tanto en la Tarea 1 de primero medio como en la Tarea 2 de segundo medio. En cambio, para los estudiantes chilenos es repetición de referente. A continuación, se ejemplifican los errores de acuerdo con la taxonomía.

Ejemplo de tipo de error discordancia de número por pérdida de referente:

Texto N°22, Tarea 1(extracto) – 2°M chilena

Yo opino que ambas cosmovisiones estan bien estructuradas en la causa en este caso en lo que está basada.

En ejemplo anterior en el texto, producto de la pérdida del referente, ocurre una discordancia de número, pues su texto se menciona un ítem plural (cosmovisiones), pero al formular la oración explicativa alude a un ítem singular

(está basada). En este caso, el referente está separado por una oración, sin embargo, en algunos textos ocurre con mayor cercanía.

Ejemplo de tipo de error pérdida del referente:

Texto N°28, Tarea 2 (extracto) – 2°M chilena

entonces lo que ofresco sería hacer una mini campaña de cualquier cosa que puedan ofrecer ropa que no uses comida cualquier cosa que pueda ayudar a estas familias sin los recursos necesarios

En este ejemplo ocurren dos casos de pérdida de referente, pues al describir el proyecto, primero se utiliza el verbo en tercera persona plural sin mencionar a quiénes se refiere, luego se dirige a una segunda persona singular, al igual que el uso anterior no indica a quién se refiere. Lo anterior demuestra una inconsistencia, pues los verbos de manera implícita indican el referente, sin embargo, en este caso no queda claro. El error del ejemplo se conecta con la ambigüedad o inconsistencia en la persona gramatical, que corresponde a uno de los hallazgos evidenciados por Mena (2021).

Ejemplo de tipo de error uso de pronombre sin referente:

Texto N°24, Tarea 1(extracto) – 2°M chilena

un ejemplo de una Bienaventuranza sería: apoyar a los que esten pasando mal este consejo tiene vigencia ya que hasta el dia de hoy todos lo pueden hacer no solo los cristianos esto sirve para que todos sean solidarios (...)

En el ejemplo se observa el uso del pronombre demostrativo *esto*, sin embargo, se produce una ambigüedad, pues no queda claro cuál es el referente al que se asocia. Podría relacionarse con el ejemplo o bien con la implementación de las bienaventuranzas en general.

Ejemplo tipo de error discordancia de género por pérdida de referente:

Texto N°9, Tarea 1(extracto) – 1°M chilena

Las bienaventuranzas si las empezamos a hacer como un habito cotidiano nos ayuda a ser mejores personas con nosotros mismos y con los demas, tambien nos permite alentar a los demas a practicarlos. (...)

En este ejemplo se aprecia una discordancia de género entre el sustantivo bienaventuranzas y el pronombre enclítico en el verbo practicarlos. Específicamente, la presencia una oración aditiva produce la pérdida del referente por la lejanía de este y, en consecuencia, la discordancia de género. Esta falta de relación produce ambigüedad que debe ser compensada por el lector.

4.6.1.b. Marcadores. La subcategoría Marcadores contempla 21 tipos de errores, de estos 11 no fueron identificados en ninguno de los textos de la muestra. Como se observa en la Tabla 14, no se evidenció la etiqueta omisión de ordenador, conector consecutivo, adversativo, explicativo, ejemplificador, aditivo ni casual. Tampoco se etiquetaron errores de falsa selección de conector consecutivo, explicativo, ejemplificador ni causal.

Lo anterior se relaciona con los resultados de investigaciones que indagan en el uso de conectores, por ejemplo, Mena (2021) evidenció que “las respuestas de los estudiantes en su mayoría son breves y de tipo telegráfico –con muchos enunciados yuxtapuestos- y se evidencia una falta de elementos conectivos que permitan establecer cohesión entre las oraciones” (p.129), conclusión compartida por Gelber et al. (2021) y Matus de la Parra y Sanhueza (2022), con la que este estudio también coincide.

Es importante destacar que no se empleó la etiqueta referida a la adición de marcadores. Esto se debió principalmente a la subjetividad al delimitar la adición de la falsa selección, pues la selección errónea de un marcador corresponde, en algunos casos, a la adición equivocada de este. Por ello, se determinó que no es una etiqueta necesaria, sobre todo, si se tiene en cuenta que los estudiantes emplean escasamente conectores, lo que se evidencia en la mayor presencia de omisión en lugar de otros tipos de errores en esta subcategoría. Al igual que Fernández (1997) y Belda (2015) se considera

pertinente considerar la adición como una manera de falsa selección para así mejorar la taxonomía.

Además, se observaron textos con bajo nivel de conexión, pues se privilegió la puntuación (punto seguido, aparte o coma) para establecer relaciones entre oraciones o bien el uso de guiones o numeración como reemplazo de elementos de conexión o incluso signos de puntuación. Esto es un tema relevante, ya que a partir del correcto empleo de marcadores se establecen las distintas relaciones lógico – semánticas en el texto, lo que influye en su comprensibilidad. Por ello, se requieren de estudios que aborden exclusivamente la enseñanza y práctica escritural con énfasis en el uso de marcadores, para esto se debe promover la escritura de textos de una mayor extensión y con macrofunciones variadas que permitan el empleo de distintos marcadores.

Tabla 14

Tipos de errores de la subcategoría marcadores

Tipo de error	Tarea 1				Tarea 2				Total
	1°M Chilena	1°M Extranjera	2°M Chilena	2°M Extranjera	1°M Chilena	1°M Extranjera	2°M Chilena	2°M Extranjera	
Omisión de ordenador	0,0	0,2	0,0	0,5	0,0	0,2	0,0	0,0	0,9
Falsa selección de ordenador	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3
Omisión de conector consecutivo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,3
Omisión conector adversativo	0,0	0,2	0,1	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,6

Tipo de error	Tarea 1				Tarea 2				Total
	1°M Chilena	1°M Extranjera	2°M Chilena	2°M Extranjera	1°M Chilena	1°M Extranjera	2°M Chilena	2°M Extranjera	
Falsa selección conector adversativo	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
Omisión conector explicativo	0,1	0,4	0,2	0,7	0,0	0,2	0,1	0,0	1,6
Omisión conector ejemplificador	0,2	0,6	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	1,0
Omisión conector aditivo	0,1	0,0	0,0	0,5	0,2	0,0	0,1	0,0	0,9
Falsa selección conector aditivo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1
Omisión conector causal	0,2	0,4	0,1	0,0	0,3	0,2	0,1	0,0	1,3

Específicamente, los errores más evidenciados en el uso de marcadores son omisión de conector explicativo (1,6), causal (1,3) y ejemplificador (1,0), los que se presentan a continuación.

Ejemplo de tipo de error omisión conector explicativo:

Texto N°22, Tarea 1(extracto) – 2°M chilena

La cosmovisión cristiana es el punto de vista del mundo, ____ de la manera de ser y hacer a partir de la biblia y Dios.

En este ejemplo, la segunda oración, se encuentra antecedita por una coma, sin embargo, la relación que se busca es explicar la primera oración. Por este motivo era necesario emplear un conector explicativo (por ejemplo, *es decir*) que aclarara la relación entre ambos enunciados. En este caso, así como en los otros errores relacionados al empleo u omisión de marcadores, se observa la

escasa planificación y revisión del proceso de escritura, lo que se relaciona con la propuesta de Scardamalia y Bereiter (1992), quienes señalan que los escritores novatos solo recuperan su conocimiento sobre el tema, sin considerar al lector de sus textos.

Ejemplo de tipo de error omisión conector causal:

Texto N°11, Tarea 1 (extracto) – 1°M chilena

Esto nos ayuda a reflexionar como persona sobre nuestras palabras y lo que hacemos en nuestro día a día, _____ refleja como somos como personas.

En el extracto anterior la omisión del conector causal (por ejemplo, *porque*) dificulta la relación entre las oraciones. Precisamente, Toledo et al. (2022) indican que la falta de conectores causales dificulta el logro de la macrofunción opinión, que corresponde a la solicitada en la tarea de la que proviene este extracto. Además, los autores coinciden con los hallazgos de este estudio, pues existe una tendencia a omitir los conectores de este tipo.

Ejemplo de tipo de error omisión conector ejemplificador:

Texto N°8, Tarea 1(extracto) – 1°M chilena

Las Bienaventuranzas son acciones que dan como resultado algo. _____ Bienaventurado sea el que apesar de las adversidades siguen adelante para cumplir sus metas

La instrucción de esta tarea solicitaba un ejemplo en la respuesta, sin embargo, al incluir uno no siempre se incorporaba un marcador que introdujera el ejemplo, como es el caso del extracto del Texto N°8, en el cual el ejemplo es presentado abruptamente, pues no hay un elemento que lo conecte la definición propuesta. Este tipo de error presenta un promedio mayor en la Tarea 1 de primero medio en comparación a las otras tareas, pues solo en esta se solicitó explícitamente la incorporación de un ejemplo.

4.6.1.c. Separación de Ideas. De manera general, esta subcategoría presenta promedios de errores altos para ambas tareas y niveles, los promedios son comparables con la subcategoría de correferencia (ver Tabla 14). Al igual que los hallazgos de Matus de la Parra y Sanhueza (2022), como se observa en la Tabla 15, los promedios más altos se encuentran en omisión (10,8) y falsa selección de signos de puntuación (9,9). Es importante destacar que algunos estudiantes utilizan la numeración dentro del desarrollo de las ideas, como una estrategia para evitar usar signos de puntuación. Lo anterior ocurrió en la Tarea 1 para segundo medio, pues al explicar las cosmovisiones incluyeron ideas numeradas para compararlas. Igualmente, en la Tarea 2, en algunos casos, al describir sus proyectos realizaron listas de los elementos necesarios para su ejecución.

Tabla 15*Tipos de errores en la subcategoría Separación de ideas*

Tipo de error	Tarea 1				Tarea 2				Total
	1°M Chilena	1°M Extranjera	2°M Chilena	2°M Extranjera	1°M Chilena	1°M Extranjera	2°M Chilena	2°M Extranjera	
Omisión de signos de puntuación	1,2	1,2	2,3	1,3	1,0	2,0	0,8	1,0	10,8
Falsa selección de signos de puntuación	1,4	1,4	0,8	1,7	1,4	1,0	1,2	1,0	9,9
Adición de signos de puntuación	0,2	0,0	0,0	0,5	0,2	0,0	0,0	0,0	0,9

Específicamente, en el tipo de error omisión de signos de puntuación se observan los promedios más altos. Los textos producidos por estudiantes chilenos de segundo medio en la Tarea 1 (2,3) y extranjeros de primero medio en la Tarea 2 (2,0) concentraron más errores. Belda (2015) indicó que la mayoría de los errores gráficos se concentran en el empleo u omisión de la coma, lo que ocurre por desconocimiento de las reglas ortográficas. Si bien, la puntuación es considerada como un error gráfico, puede ser discursivo cuando compromete la organización de las ideas y la comprensibilidad de los textos. Lizasoain y Toledo (2020) concluyeron que en la mayoría de los casos la puntuación es evaluada con puntajes bajos, pues es fácilmente identificable como error y no porque esta afecte a la interpretabilidad de los textos.

En esta investigación se observó que los textos presentaron frecuentemente omisión o falsa selección de puntuación. Esto se puede interpretar como una estrategia para evitar emplear conectores o bien para enumerar sus ideas, lo que influía negativamente en el desarrollo de estas. Sin embargo, en otros casos no se estableció ninguna conexión, es decir, no se usó puntuación ni marcadores, lo que impactó negativamente en el desarrollo de las ideas. Asimismo, el uso de punto seguido cuando correspondía coma, o viceversa, afectó la conexión de las ideas y demostró falta de conocimiento de las reglas de ortografía puntual, lo que ha sido demostrado por estudios en otros niveles educativos (Sotomayor, Molina, et al., 2013). A continuación, se ejemplifican las etiquetas más frecuentes, los textos demuestran que la puntuación omitida o erróneamente incluida dificulta la comprensión de estos.

Ejemplo de tipo de error omisión signos de puntuación:

Texto N°32, Tarea 1(extracto) – 2°M chilena

ademas que crearon a la Humanidad__ en el caso de los nordicos es odin y de los cristianos Jehová ___ otra cosa en comun es que ambos tienen monstruos o bestias (...)

En el ejemplo se omite primero una coma al indicar cómo se creó la humanidad y luego un punto seguido al indicar otra similitud entre los elementos explicados.

Ejemplo de tipo de error falsa selección de puntuación:

Texto N°27, Tarea 2 (extracto) – 2°M chilena

(...) en lo personal siento que la navidad es un momento de reencuentro y paz me gustaría ayudar a los abuelitos que se encuentran en situación de calle, principalmente los ayudaría dándole algo para abrigarse (...)

En el ejemplo se selecciona erróneamente una coma cuando correspondía seleccionar un punto seguido, ya que el adverbio *principalmente* introduce la descripción de cómo ayudará al grupo escogido, mientras que en el enunciado anterior indicó a quién le gustaría ayudar.

Ejemplo de tipo de error adición signos de puntuación:

Texto N°13, Tarea 1(extracto) – 1°M chilena

Las bienaventuranzas son: enseñanzas habladas por Jesús siendo así consejos alegres, contentos, felices.

En el ejemplo se emplean dos puntos, pero no se debía incorporar ningún signo de puntuación luego del verbo, porque no corresponde a una numeración, sino a una oración afirmativa.

4.7. Principales Hallazgos

En la Tabla 16 se incorporan, a modo de síntesis, los principales hallazgos observados en distintas subcategorías. Estos resultados se seleccionaron según la frecuencia con que se observó el error en la muestra, por lo que no necesariamente representa el error principal según procedencia, curso o tarea. En la categoría coherencia destacan ambos errores de la subcategoría relación tópico-comentario, o sea, los estudiantes, nacionales y extranjeros, tienden a repetir o perder el tema, aunque la extensión de los textos fue breve. Por otra parte, en la categoría cohesión destacan la subcategoría correferencia y signos de puntuación. En el primer caso, se visualizó una tendencia a la repetición del referente, que al igual que los otros errores incorporados, demuestran poco dominio de los mecanismos de conexión. En el segundo caso, destacan la omisión y la falsa selección de los signos de puntuación, lo que da cuenta de un escaso manejo de las reglas ortográficas.

Tabla 16*Principales hallazgos por subcategoría*

Categoría	Subcategoría	Tipo de error	Tarea 1				Tarea 2				Total
			1°M Chilena	1°M Extranjera	2°M Chilena	2°M Extranjera	1°M Chilena	1°M Extranjera	2°M Chilena	2°M Extranjera	
Coherencia	Relación tópico – comentario	Repetición del tema	0,6	0,4	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,8	3,4
		Pérdida del tema	0,4	0,4	0,2	1,7	0,5	0,2	0,4	0,3	4,1
		Repetición de referente	1,5	1,0	0,3	1,3	0,2	0,2	0,7	0,3	5,6
Cohesión	Correferencia	Discordancia de número por pérdida de referente	0,8	1,8	0,3	0,7	0,4	0,2	0,7	0,0	4,9
		Pérdida de referente	0,0	0,0	0,8	0,5	0,5	0,8	0,4	0,0	3,0
	Signos de puntuación	Omisión de signos de puntuación	1,2	1,2	2,3	1,3	1,0	2,0	0,8	1,0	10,8
		Falsa selección de puntuación	1,4	1,4	0,8	1,7	1,4	1,0	1,2	1,0	9,9

Como se puede observar, en la Tabla 16 no se destacan errores asociados a las subcategorías marcadores y macrofunciones. En cuanto a los marcadores, es necesario señalar que si se suman todos los errores asociados a esta subcategoría (omisión, falsa selección, adición / ordenador, consecutivo, etc.) su frecuencia aumenta considerablemente (7,0), lo que situaría el problema de uso de estos elementos de enlace por sobre gran parte de los errores encontrados en el estudio. No obstante, en este trabajo, el análisis se centró en los tipos de

marcadores. Se sugiere que nuevos estudios puedan considerar el uso de marcadores de manera general y específica, y contrastar el uso correcto e inadecuado de estas unidades.

En relación con las macrofunciones, es importante aclarar que, si bien, su frecuencia no es alta en relación con los otros errores de la taxonomía, su incidencia en la comprensibilidad del texto tiene un impacto relevante. El bajo número de errores en esta subcategoría se debe, por un lado, a que las macrofunciones eran distintas según la tarea y nivel de los estudiantes, lo cual produce una subdivisión que disemina la frecuencia y, por otro lado, a que su ocurrencia en cada texto se etiqueta solo una vez, a diferencia de otro tipo de errores locales (ej. Puntuación, discordancia de número, etc.).

5. CONCLUSIONES

Con respecto a los objetivos planteados se determinó que los principales errores discursivos se concentran en la categoría de cohesión, en ambas tareas y niveles, lo que se asemeja a los hallazgos de la investigación recientes. Si bien se observaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la procedencia, esto no ocurrió sistemáticamente en ambas tareas y niveles, por lo que no representa una tendencia clara que demuestre que los estudiantes chilenos logran, desde una perspectiva discursiva, mejores producciones escritas que los extranjeros. Este hallazgo se asemeja al evidenciado en investigaciones similares, las que determinaron que el desempeño en la escritura para los estudiantes nacionales presenta varios problemas, al igual que el desempeño de los estudiantes extranjeros hispanohablantes y no hispanohablantes.

Los principales errores se concentran en la subcategoría correferencia, estos afectan la comprensión de los textos, pues deben ser los lectores quienes interpreten las ideas ambiguas. Según Errázuriz et al. (2015) es probable que los estudiantes consideren que si ellos entienden sus ideas el lector también lo hará. Igualmente, la subcategoría separación de ideas concentra un promedio de alto de errores, lo que se debe a la omisión y falsa selección de signos de puntuación, el uso asistemático de coma o punto seguido sin respetar las reglas de puntuación demostró, por un lado, desconocimiento de las reglas ortográficas y,

por otro lado, falta de revisión del proceso de escritura, que los estudiantes centraron en sí mismos.

Además, se observó un escaso empleo de marcadores, hallazgo que comparten otras investigaciones al respecto, tanto para el nivel de enseñanza media como básica. En lugar de marcadores se emplearon usualmente signos de puntuación, los que no siempre permiten realizar la conexión entre las ideas y en algunos casos se usan erróneamente.

Si bien, los principales errores se concentran en la categoría Cohesión, en Coherencia también se presentaron errores, que conviene destacar. De acuerdo con los resultados del Simce (Agencia de la Calidad, 2018), los estudiantes producen textos con problemas significativos de coherencia, los que interfieren en su comprensión; asimismo, no desarrollan sus ideas, solo las enuncian. Precisamente, en este estudio se constató que la extensión breve afectó la realización de la macrofunción, ya que los y las estudiantes produjeron textos incompletos con ideas sin desarrollar, lo que, sin duda, afecta la comprensión.

Es importante señalar que este estudio se distingue de otros trabajos recientes en este ámbito. En primer lugar, aborda la escritura de acuerdo con macrofunciones, lo que, en el contexto escolar chileno, solo ha sido estudiado por Toledo et al. (2022), además incorpora la descripción, macrofunción que no fue considerada por los autores. Esto permite aportar al conocimiento y desafíos que supone la escritura a partir de instrucciones de otras macrofunciones. En

segundo lugar, considera textos más extensos que los de investigaciones como Lizasoain y Toledo (2020), quienes analizaron la respuesta de prueba, o Gelber et al. (2021), quienes investigaron a partir de un díptico. En último lugar, en este estudio se ajustó la extensión de los textos, esto permitió conocer la incidencia del número de palabra y determinar estadísticamente su relación con las distintas subcategorías discursivas.

Finalmente, este estudio representa una contribución a la lingüística aplicada tanto en L1 como L2, pues es un diagnóstico que permite conocer los errores discursivos y el promedio de distintos tipos de errores en textos tanto de chilenos como extranjeros. Conocer el desempeño en la escritura de los estudiantes pertenecientes al sistema escolar es fundamental, pues permite elaborar intervenciones o tratamientos focalizados en los principales errores, pues la escasa práctica escrita tiene como consecuencia textos con serios problemas en el desarrollo de ideas, por lo que se requiere de intervenciones orientadas a mejorar la escritura de los estudiantes pertenecientes al sistema escolar chileno, que considere la diversidad actual de las aulas multiculturales.

6. LIMITACIONES Y PROYECCIONES

La investigación propuesta cuenta con limitaciones que es importante señalar. En primer lugar, la muestra de textos se obtuvo de un establecimiento, el cual es de dependencia particular subvencionada, sin embargo, actualmente la mayor cantidad de matrícula de estudiantes extranjeros continúa en los establecimientos municipales (Mineduc, 2022), por lo que sería importante acceder a nuevas muestras que provengan de estos establecimientos, para así ampliar y robustecer los hallazgos. Igualmente, los textos de la investigación provienen de un colegio ubicado en la Región de Tarapacá, y los estudios similares al presente se realizan principalmente en Santiago, por lo que constituye un aporte a la investigación actual sobre estos temas.

En segundo lugar, y relacionada con la limitación anterior, la muestra de esta investigación es pequeña, por lo mismo los resultados no se pueden extender a otros contextos, es decir, se deben considerar como un diagnóstico que aporta a otras investigaciones que han estudiado el proceso de escritura en el sistema escolar chileno de estudiantes chilenos y extranjeros (Gelber et al., 2021; Lizasoain y Toledo et al., 2020; Mena, 2021; Toledo et al., 2022).

En tercer lugar, la muestra se obtuvo sin intervenciones, por lo que los resultados pueden estar influenciados por motivos externos a esta investigación, por ejemplo, la motivación. Si bien se consideró que algunos de los temas

abordados por las tareas, al ser de índole religioso, podían afectar el interés al escribir, es importante considerar que para los estudiantes de este establecimiento los temas religiosos son usuales, ya que el establecimiento está vinculado a una entidad religiosa. Igualmente, los temas tienen una relación valórica (bienaventuranzas y proyectos de ayuda) e histórica (cosmovisiones) por sobre lo religioso.

En cuarto lugar, al solo recolectar textos para diagnosticar a partir del etiquetado de textos no se consideran intervenciones que busquen tratar los errores observados. En esta línea una futura aplicación que considere el tratamiento de los errores sería beneficiosa. Precisamente, el proyecto FONDECYT Iniciación 11230862 busca tratar los errores, por lo que los resultados de esta investigación ayudarán a complementar el diagnóstico en cuanto a errores discursivos en la producción escrita de los estudiantes.

En último lugar, si bien la taxonomía se enfoca exclusivamente en los errores discursivos, estos abarcan gran variedad, por lo que un estudio que se focalizara en solo una de las subcategorías permitiría realizar un análisis más detallado de los hallazgos. En el caso de los marcadores para evitar la subjetividad asociada a la subcategoría se recomienda considerar solo una etiqueta como selección errónea para cada tipo de marcador, lo que luego se puede contrastar con la frecuencia de los empleados correctamente. Asimismo, hay otras categorías de errores que no se consideran en esta investigación, como

es el caso de la ortografía acentual, la que como se observó en los ejemplos, presenta errores frecuentes y sistemáticos, por lo que puede ser motivo de investigación.

7. REFERENCIAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). *Resultados de Aprendizaje Escritura 6° básico*.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018). *Resultados de aprendizaje escritura 2018 6° básico*.
- Alemañy, C. (2012). *Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo*. Educrea.
- Belda, M. (2015). *Errores del uso del español en Estudiantes extranjeros: creación De una taxonomía y su etiquetado*. [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. <http://hdl.handle.net/10251/59433>
- Beniscelli, L., Riedemann, A., y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, 50, 393–423. <https://doi.org/https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Bravo, N., Pailahueque, M., y Valenzuela, M. (2019). Percepciones de padres chinos sobre el proceso de inclusión educativa de sus hijos en escuelas de Temuco, Chile. *Educadi*, 4(1), 49–61. <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/2191>
- Campos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 433–450. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>
- Cano, A. (2019). Dificultades de escritura en estudiantes de telesecundaria de una comunidad indígena. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 183–206. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2604>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Centro Cervantes Virtual. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Plan curricular del Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.

- Eduglobal, y Fundación Interhumanos. (2018). *Resultados 4to Censo Docente. Migración: Su impacto en la práctica docente*.
- Errázuriz, M. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: Los marcadores discursivos. *Onomázein*, 30(2), 217–236. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13>
- Errázuriz, M., Arriagada, L., Contreras, M., y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 37(150), 76–90. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53163>
- Evangelista, D. (2014). La cohesión y mecanismos de cohesión en la composición de textos. *Revista Lengua y Sociedad*, 14(1), 227–244. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v14i1.22616>
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense .
- Figueroa, J., Meneses, A., y Chandía, E. (2019). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico. *Revista Signos*, 52(99), 31–54. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100031>
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/356600>
- Gelber, D., Ávila, N., Espinosa, M., Escribano, R., Figueroa, J., y Castillo, C. (2021). Mitos y Realidades sobre la Inclusión de Migrantes en Aulas Chilenas: El Caso de la Escritura. *Education Policy Analysis Archives*, 29. <https://doi.org/10.14507/EPAA.29.5801>
- Gius, E., Meister, J., Petris, M., Schumacher, M., y Gerstorfer, D. (2023). *CATMA 7 (Version 7.0)*. Zenodo. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.7986177>
- Gómez, G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P., y Domínguez, A. (2016). *La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Ministerio de Educación.
- Hayes, J. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>

- Helman, L., Delbridge, A., Parker, D., Arnal, M., y Jara Mödinger, L. (2016). Measuring Spanish orthographic development in private, public and subsidised schools in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 23(3), 327–352. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1038217>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). McGraw Hill Education.
- Infantino, E. (2019). *El análisis de errores en la expresión escrita de aprendientes italianos de ELE en el marco universitario: estudio comparado entre composiciones de primer año y de tercer año*. [Tesis de Licenciatura, Università degli Studi di Padova]. <https://hdl.handle.net/20.500.12608/27119>
- Lizasoain, A., y Toledo, G. (2020). Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile. *Estudios Filológicos*, 66, 185–205. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132020000200185>
- Matus de la Parra, C., y Sanhueza, M. (2022). *Errores discursivos en la producción escrita del género escolar artículo interpretativo por estudiantes de tercer año de enseñanza media* [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad de Concepción.
- Mena, L. (2021). *Descripción de la interlengua escrita en español de estudiantes secundarios haitianos en una escuela de Santiago de Chile* [Tesis de magíster, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/185336>
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*.
- Ministerio de Educación. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018 - 2022*.
- Ministerio de Educación. (2019). *Plan Nacional de Escritura. Fundamentación para la política*.
- Ministerio de Educación. (2021). *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*.
- Ministerio de Educación. (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva*.
- Miranda, N. (2023). *Análisis de errores discursivos y gramaticales en Columnas de opinión producidas por estudiantes de Enseñanza media de un*

establecimiento educacional de la Región de Ñuble [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad de Concepción.

- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D., y Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103126>
- Penadés, I. (2003). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Lingüística en la Red*, 1. <http://hdl.handle.net/10017/24703>
- Perea, F. (2011). La correferencia textual al final del Bachillerato. Una guía de errores. *Lingüística en la red*, 9. <http://hdl.handle.net/10017/24238>
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L., y Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1–15. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-5.iecp>
- Sasaki, M. (2000). Toward an Empirical Model of EFL Writing Processes: An Exploratory Study. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 259–291. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00028-X)
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita Two explicative models for the processes of written composition*. 58, 43–64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M., y van Gelderen, A. (2009). Towards a Blueprint of the Foreign Language Writer: The Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing. En R. Manchón (Ed.), *Writing in a foreign language* (pp. 49–76). Multilingual Matters.
- Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A., Gómez, G., y Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 2, 315–332. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052017000200017>
- Sotomayor, C., Bedwell, P., Hernández, C., Lucchini, G., Biedma, M., y Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*, 27, 53–77. <https://doi.org/10.7764/onomazein.27.04>

- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A., y Ávila, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4° año básico en Chile. *Onomázein*, 34(2), 381–425. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.21>
- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3°, 5° y 7° básico. *Revista Signos*, 46(81), 105–131. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000100005>
- Toledo, G. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Revista Lengua y Migración*, 8, 81–103. <http://hdl.handle.net/10017/25892>
- Toledo, G., Lizasoain, A., y Mena, L. (2021). Acquisition and Assessment of Spanish by Haitian Secondary School Students in Chile. *International Journal of Learner Diversity and Identities*, 28(1), 27–41. <https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/V28I01/27-41>
- Toledo, G., Silva, J., y Quilodrán, F. (2022). Mecanismos de coherencia en la producción escrita de funciones comunicativas en español como lengua adicional de escolares secundarios haitianos. *Philologia Hispalensis*, 36(1), 175–202. <https://doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.09>
- Valenzuela, Á. (2022). Writing Performance of High School Students in Chile: A Direct and Indirect Assessment of Writing. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 91–105. <https://doi.org/10.15443/RL3206>
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa Grupo Didascalía.
- Wang, W., y Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writer. *Journal of Second Language Learning*, 11, 225–246. [https://doi.org/10.1016/s1060-3743\(02\)00084-x](https://doi.org/10.1016/s1060-3743(02)00084-x)
- Zimmermann, R. (2000). L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10(1), 73–99. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00019-5](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00019-5)