

Desempeño en la escritura en español de estudiantes universitarios y el impacto de la evaluación. Artículo de Susana Montecino Orellana. Praxis educativa, Vol. 30, N° 2 mayo-agosto 2026. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300215>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



<h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p>	 <p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: <a href="mailto:iceii@humanas.unlpam.edu.ar">iceii@humanas.unlpam.edu.ar</a> Disponible en <a href="https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis">https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</a></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*ARTÍCULOS*

## **Desempeño en la escritura en español de estudiantes universitarios y el impacto de la evaluación**

Performance in spanish writing of undergraduate students and the impact of evaluation

Desempenho da escrita em espanhol de estudantes universitários e o impacto da avaliação

---

**Susana Montecino Orellana**  
Universidad de Atacama, Chile  
[susana.montecino@uda.cl](mailto:susana.montecino@uda.cl)  
ORCID 0000-0003-0411-0621

**Recibido:** 2025-06-03 | **Revisado:** 2025-12-02 | **Aceptado:** 2026-01-20

## Resumen

La escritura en español implica un proceso complejo ya que contempla normas lingüísticas que se ajusten a los aspectos gramaticales, sintácticos, semánticos, etc. Una manera de medir el desempeño de esta competencia es la evaluación en torno al Análisis de Errores (AE). Esta investigación se enmarca en una metodología cuantitativa con enfoque empírico bajo la lingüística del corpus y el AE para identificar cuáles son los errores más frecuentes de la escritura en español de estudiantes universitarios y verificar si la evaluación impacta realmente en el desempeño de tal habilidad. Los hallazgos advierten que los errores más frecuentes son de carácter ortográfico y de puntuación y que el componente de evaluación sí influye en el rendimiento en la escritura en español. Así, la evaluación se destaca por el hecho de situar al estudiante en un rol consciente y responsable ante los retos propuestos en el aula.

**Palabras clave:** escritura, evaluación, educación superior, análisis de errores, lingüística del corpus

## Abstract

Spanish writing represents a complex process since linguistic norms are contemplated and which are adapted to grammatical, syntactic, semantic aspects, etc. One way of assessing the performance of this competence is by evaluating under the error analysis method. This investigation is framed in a quantitative methodology with a descriptive approach under corpus linguistics and error analysis to identify which are the most frequent errors in Spanish writing by undergraduate students and to verify whether evaluation really impacts the performance of such skill. Findings note that the most frequent errors are those with a spelling and punctuation nature and that the evaluation component does have an influence on Spanish writing performance. Thus, the evaluation enjoys a prominent position since it places the student in a conscious and responsible role before the challenges proposed in the classroom.

**Keywords:** writing, evaluation, higher education, error analysis, corpus linguistics

## Resumo

A escrita em espanhol implica um processo complexo pois abrange normas linguísticas que se ajustam aos aspectos gramaticais, sintáticos, semânticos, etc. Uma forma de medir o desempenho dessa habilidade é por meio da avaliação em torno da análise de erros. Esta pesquisa se enquadra em uma metodologia quantitativa com abordagem empírica sob a linguística de corpus e a análise de erros para identificar quais são os erros mais frequentes na escrita em espanhol de estudantes universitários e verificar se a avaliação impacta realmente no desempenho dessa habilidade. Os resultados advertem que os erros mais frequentes são de caráter ortográfico e de pontuação e que o componente de avaliação influencia no desempenho da escrita em espanhol. Assim, a avaliação se destaca pelo fato de situar o estudante num papel consciente e responsável diante dos desafios propostos em sala de aula.

**Palavras-chave:** escrita, avaliação, ensino superior, análise de erros, linguística de corpus

## Introducción

La expresión escrita en español como primera lengua involucra un conjunto de habilidades en torno a las normas lingüísticas del sistema de escritura de dicho idioma. Los elementos se rigen a partir de reglas a nivel gramatical, morfosintáctico, semántico, entre otros. Según Ferreira *et al.* (2023), en el proceso de escritura, también se involucran factores cognitivos y contextuales, tales como la motivación, redacción de ideas, planificación de la tarea, etc., que complementan la competencia ortográfica. Por tanto, la producción de textos no conlleva solamente la aplicación de procesos lingüísticos, sino también cognitivos, sociales, culturales y contextuales (Chimenti y Tonani, 2024).

Además de todos los elementos descritos anteriormente, la producción de textos también implica un proceso que tiene diferentes etapas que abordan el procedimiento de escritura de manera metódica y consciente. Sánchez (2019) propone un modelo de las etapas de escritura que se compone de las siguientes fases: planificación: el autor define ideas e intenciones previas antes de comenzar a escribir; textualización: el autor transforma dichas ideas en un producto escrito; revisión: quien escribe evalúa el texto elaborado y desarrolla versiones mejoradas tras las correcciones pertinentes; reflexión: quien escribe reflexiona en todo momento y revisa permanentemente su escrito.

## *Análisis de Errores en la escritura en español*

Existen diversos modelos de AE que, mayormente, se aplican en el campo de la investigación del español como segunda lengua; sin embargo, dichos modelos pueden también contribuir al análisis en la producción de la lengua materna (Perea Siller, 2012). A este respecto, han existido diversas investigaciones que abordan los criterios para el diseño de taxonomías en la clasificación de errores (Fernández, 1997; La expresión escrita es una competencia clave para la comunicación y para el rol que cada ser humano juega en la sociedad (Sotomayor *et al.*, 2017), de ahí la importancia de su desarrollo integral en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el contexto de la educación superior, lamentablemente, aún se ven errores ortográficos en la escritura en español como primera lengua (Maury-Sintjago y Rodríguez-Fernández, 2020; Suárez Ramírez *et al.*, 2019); por ende, se vuelve necesario comprender cuáles son las mayores dificultades y qué factores influyen en la producción deficiente de textos escritos. Una manera de regular el desarrollo de dicha competencia es mediante hitos evaluativos que, usualmente, responden al método de AE.

En el campo de la traducción, específicamente, la competencia mencionada es de vital importancia y los estudiantes son conscientes de la rigurosidad que deben mantener con su lengua materna al momento de traducir y de comunicarse. Sin embargo, ¿hay una rigurosidad real en todos los procesos de escritura o esta sólo existe cuando hay una evaluación de por medio?

Así, la presente investigación, en la cual se enmarca este artículo, se plantea los siguientes objetivos:

- Identificar los errores más frecuentes de la escritura en español de estudiantes de Traductología.
- Determinar si la evaluación influye en el desempeño en la escritura en español de estudiantes de Traductología.

## Marco teórico

Vázquez, 1999; Santos Gargallo, 2004) y la elección de dichos criterios dependerá de los objetivos específicos planteados en el aula.

A grandes rasgos, un error es el incumplimiento involuntario de las normas en un sistema de reglas establecido respecto al uso de la lengua (Fernández, 1997). Fernández (1997), en su investigación sobre la interlengua y el aprendizaje del español, distingue distintos tipos de errores con el fin de destacar la importancia de la identificación y la fuente de estos para su posterior superación:

- Errores sistemáticos: se repiten en una fase determinada y, dentro del proceso de enseñanza, se busca describir lo que se observa e identificar la fuente de error.
- Errores eventuales: son aquellas faltas ocasionales que no se pueden controlar.
- Errores transitorios: aparecen en la etapa de desarrollo en el proceso de aprendizaje y tienden a desaparecer progresivamente a medida que el aprendiz se ve expuesto a la estructura del idioma.
- Errores fosilizables: se repiten en fases sucesivas y son difíciles de superar dada la complejidad de las estructuras lingüísticas o por problemas de interferencia.
- Errores fosilizados: no evolucionan debido a características propias de los grupos de población extranjera que no se exponen constantemente a la lengua.
- Errores colectivos: caracterizan a un grupo de estudiantes.
- Errores individuales: caracterizan a ciertos sujetos de manera individualizada.

Por su parte, Vázquez (1999) señala que el AE contribuye al proceso de aprendizaje en el hecho de que se recibe información lingüística que lleva a la toma de decisiones en cuanto a la mejora de las estrategias pedagógicas. En este sentido, la autora propone seis criterios para la clasificación de errores:

- Criterio lingüístico: errores de adición (agregar morfemas o palabras que son redundantes), omisión (suprimir palabras que son redundantes), yuxtaposición (unir dos frases o dos términos léxicos sin considerar sintaxis), de falsa colocación (colocar los elementos que constituyen la frase en un orden sintagmático incorrecto) y de falsa selección (elegir morfemas o palabras incorrectas en un determinado contexto).
- Criterio etiológico: errores interlingüales (omisión de rasgos obligatorios que se perciben como redundantes, transposición automática o imitación textual, etc.), intralingüales (neutralización de estructuras que tienen el mismo referente semántico, resistencia a eliminar la ambigüedad de elementos sincréticos, ignorancia de las connotaciones contextuales, etc.) y de simplificación (neutralización de funciones sintácticas, utilización de estructuras prefabricadas y de un léxico reducido, pero muy funcional, etc.).
- Criterio comunicativo: errores de ambigüedad (respecto al mensaje), irritantes (respecto al interlocutor), estigmatizantes (respecto a quien habla) y falta de pertinencia (respecto a la situación).
- Criterio pedagógico: faltas globales (afectan a una frase), locales (afectan a una palabra), errores individuales (afectan a ciertos individuos), colectivos (faltas que comparte un grupo), transitorios (aparecen en un tiempo determinado), permanentes (se mantienen en el tiempo), etc.
- Criterio pragmático: errores discursivos.
- Criterio cultural: errores culturales.

Ahora, en la esfera del análisis y las normas del español, la Real Academia Española (2010) distingue, en sus descripciones, cuatro dimensiones: gramática, fonética y fonología, morfología y sintaxis. Así, estas bases permiten un alcance más amplio de análisis de errores. En la tarea de clasificar errores en la escritura del español, algunos estudios se enfocan en los

aspectos ortográficos (Contreras-Wise, 2020; Ferreira *et al.*, 2023; Maury-Sintjago y Rodríguez-Fernández, 2020), otros cubren elementos psicolingüísticos y neurolingüísticos (Leal, Matute, Zarabozo, 2005) y otros incluyen errores de escritura del rango visual, fonológico, sintáctico, espacial y de repetición (Granados y Torres, 2016). En este último, las autoras proponen una clasificación con sublíneas de análisis: visual (error de omisión, intercambio o inversión de letras sílabas o palabras), fonológica (error de sustitución, adición, cambio semántico y lexicalización), sintáctica (error de concordancia de género, de número y error con conjunciones y preposiciones), ortográfica (error de grafías, tildes y mayúsculas), espaciales (error en uniones o separaciones de palabras) y repetición (error al repetir letras o palabras).

### ***Impacto de la evaluación***

El rol de la evaluación en entornos educativos representa una etapa importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis de la información que se recaba a partir de métodos evaluativos permite, por una parte, tomar acción y orientar la enseñanza hacia los objetivos planteados en torno a las necesidades cognitivas, procedimentales y actitudinales de los estudiantes y, por otra, propicia que los docentes reflexionen respecto a la efectividad de las metodologías aplicadas en el aula (Espinoza Freire, 2022).

De acuerdo con Pérez Pino, Enrique Clavero, Carbó Ayala y González Falcón (2017), la evaluación responde al estado de un proceso y, en este sentido, tiene dos funciones: la sumativa (para verificar la adquisición de conocimientos al final de una unidad de enseñanza) y la formativa (para identificar el progreso y desarrollo educativo del estudiante y, así, adaptar el proceso de acuerdo con dichos hallazgos). Asimismo, según afirman Sandoval Rubilar *et al.* (2022), en la definición de la evaluación, se puede visualizar una tipología que engloba diversos estadios que son utilizados en la comunidad de docentes, tales como:

- Evaluación según intencionalidad: diagnóstica, sumativa y formativa.
- Evaluación según momento de aplicación: inicial, procesual y final.
- Evaluación según agente evaluador: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.
- Evaluación según extensión de lo evaluado: parcial y global.

Sin duda, la implementación de hitos evaluativos contribuye al conocimiento del proceso formativo y a la mejora permanente de este. En este plano, también sería fundamental recalcar el impacto que esta instancia tiene en el desafío planteado a los estudiantes con respecto a la estimulación del razonamiento (Pérez Pino *et al.*, 2017) y la conciencia de la construcción de aprendizaje (Rosales Pérez, 2023). A modo de resumen, Espinoza-Freire (2022) menciona que la evaluación educativa tiene tres funciones que justifican su implementación:

- Función de motivación: motiva al estudiante en cuanto a su proceso de aprendizaje y a superar dificultades detectadas.
- Función de comprobación: permite analizar datos de manera objetiva y que el estudiante compruebe efectividad del trabajo realizado.
- Función reguladora: regula el proceso educativo en cuanto al comportamiento y orientación de la actividad de los miembros involucrados en este.

La mirada generalizada del concepto de evaluación es que se trata de un instrumento que permite medir los logros de aprendizaje. En el pasado, tal mirada se encontraba moldeada por la idea de fijar un valor a algo; en la actualidad, el enfoque estaría en poder desplazar criterios rígidos en pos de favorecer la comunicación entre los involucrados del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez Pino *et al.*, 2017). Así, pues, es que se han tenido diversas ideas de la evaluación que, según Hidalgo y Murillo (2017), se sintetizan en las siguientes concepciones: a) la evaluación como mejora, b) la evaluación como rendición de cuenta de la

escuela, c) la evaluación como rendición de cuentas de los estudiantes, d) la evaluación es irrelevante y e) la evaluación que tiene efectos negativos sobre el aprendizaje.

## **Metodología**

Este estudio en concreto se enmarca en una metodología cuantitativa con enfoque empírico en el plano de la lingüística del corpus y el AE. La lingüística del corpus, por su parte, es un enfoque metodológico que da lugar a la observación empírica en pos de comprender cómo los estudiantes utilizan la lengua en contextos auténticos (Colantonio, 2023) y el Análisis de Errores corresponde a un método que permite identificar dificultades reales de los alumnos con el fin de jerarquizar dichas problemáticas y tomar decisiones en el proceso de enseñanza (Perea Siller, 2012).

La muestra, seleccionada debido a su condición inicial en el programa de estudios, comprende un total de 38 estudiantes universitarios de la carrera de Traductología de segundo año de una universidad de Chile, de los cuales 26 corresponden al género femenino y 12 al masculino y siendo 20,6 su promedio de edad. El corpus corresponde a 304 respuestas con un total de 32.724 palabras; tales respuestas se extrajeron a partir de actividades de reforzamiento de una asignatura práctica de la carrera de Traductología, las cuales correspondían a contestar preguntas en un foro en la plataforma Moodle para verificar la adquisición de conocimiento tras cubrir diversos contenidos durante el semestre.

El AE utilizado se basa en la propuesta de Granados y Torres (2016), de la cual, para fines de este estudio, se consideran las sublíneas de AE sintácticos, ortográficos y espacial; asimismo, se incluyó también la identificación de errores en el orden de la puntuación en español. La selección de dicha clasificación radica en que esta engloba elementos lingüísticos que da lugar al análisis a nivel gramatical, ortográfico y sintáctico.

En el ejercicio de comprobar el impacto de la evaluación en el desempeño en la escritura en español, a los estudiantes se les indicó que el puntaje que obtendrían en las actividades se basaría en el contenido de sus respuestas. Sólo en el último foro se les señaló, con anterioridad, que en aquel también se consideraría, además del contenido, la evaluación de los aspectos gramaticales y de redacción.

Cabe mencionar que los estudiantes debían ocupar su tiempo de trabajo autónomo para responder los foros en la plataforma dentro de un plazo establecido (usualmente una hora y media), utilizando sus propios aparatos electrónicos. Las respuestas a los foros debían confirmar la adquisición de conocimiento del contenido visto durante la semana y los estudiantes no recibieron indicaciones respecto a la cantidad mínima o máxima de palabras para sus respuestas.

## **Análisis de datos**

En primera instancia, se accedió a la plataforma Moodle para copiar todas las respuestas de los estudiantes en un documento Word. Todas las respuestas de cada foro se analizaron en documentos distintos con el fin de observar la progresión de la habilidad escritora de cada estudiante semana a semana. Para la identificación de errores, estos se marcaron en el documento con colores para su posterior análisis cuantitativo, siendo: errores sintácticos en verde, errores ortográficos en amarillo, errores espaciales en celeste y errores de puntuación en naranja. Una vez que se identificaron las categorías globales en el corpus, se contabilizaron manualmente las subclases para detectar el detalle dentro de dichas categorías. Es decir, en los errores sintácticos, se distinguieron los errores en concordancia de género y número y aquellos de conjunción o preposición; y, en los errores ortográficos, se

registraron los errores de grafía, tilde y mayúscula, independientemente. Todo este análisis se realizó considerando la clasificación de errores de Granados y Torres (2016).

Asimismo, los sujetos del estudio se codificaron en pos de la ejemplificación en el proceso de análisis del corpus. A cada sujeto se le asignó un número de manera aleatoria, quedando, por ejemplo, E1, E2, E3, y así sucesivamente (“E” por estudiante).

## Resultados y discusión

A partir de la clasificación de errores de Granados y Torres (2016) y el corpus analizado, los errores que predominan en la escritura del español a lo largo del semestre son de naturaleza ortográfica y de puntuación, como se muestra en el resumen de la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Identificación de errores*

Foro	Errores sintácticos	Errores ortográficos	Errores espaciales	Errores de puntuación
Foro 1	Concordancia: 4 Conjunción/preposición: 5	Grafía: 6 Tilde: 46 Mayúscula: 14	3	35
Foro 2	Concordancia: 7 Conjunción/preposición: 6	Grafía: 5 Tilde: 20 Mayúscula: 6	4	46
Foro 3	Concordancia: 3 Conjunción/preposición: 3	Grafía: 6 Tilde: 32 Mayúscula: 11	8	54
Foro 4	Concordancia: 4 Conjunción/preposición: 7	Grafía: 8 Tilde: 51 Mayúscula: 23	7	45
Foro 5	Concordancia: 1 Conjunción/preposición: 4	Grafía: 8 Tilde: 28 Mayúscula: 8	12	26
Foro 6	Concordancia: 1 Conjunción/preposición: 1	Grafía: 11 Tilde: 37 Mayúscula: 12	8	33
Foro 7	Concordancia: 5 Conjunción/preposición: 4	Grafía: 3 Tilde: 35 Mayúscula: 4	2	17
Foro 8	Concordancia: 1 Conjunción/preposición: 8	Grafía: 4 Tilde: 31 Mayúscula: 20	9	19

Fuente: elaboración propia.

En el caso de los errores ortográficos, estos se subdividen en el uso inadecuado de grafías, tildes y mayúsculas y, de estas tres categorías, prevalece de manera significativa el error en el uso de las tildes. Usualmente, los estudiantes cometen faltas cuando, en sus escritos, presentan formas adverbiales, condicionales, posesivas o del pronombre. Ejemplos:

- E2: “Para poder decir las cosas a la otra persona, ya sea mi cliente o alguien que *este* en el área laboral”.
- E12: “Sin una corrección final es posible que se *entregué* un trabajo de mala calidad”.
- E13: “Debemos darle a conocer nuestro valor *cómo* traductores”.
- E15: “Creo que me *sentiria mas comodo* con la interpretación de enlace”.
- E20: “Es nuestro primer acercamiento al cliente por lo que damos la primera impresión de *como* trabajamos y *como* procedemos con el proyecto”.
- E27: “Y un ejemplo *mas obvió seria* el primer *contactó* con el cliente”.
- E29: “Y más tiempo para pensar en *que* palabra usar para el contexto”.
- E38: “Para *mi*, la etapa que mayor rigurosidad requiere es la corrección”.

También, no es menor la cantidad de faltas respecto al uso de las minúsculas o mayúsculas. En ocasiones, el uso de mayúsculas, por ejemplo, no se justifica y se utiliza de manera aleatoria, sin respetar las normas de su correcto uso. Ejemplos:

- E4: “Segundo, *Si* bien tomar apuntes es propio de cada uno, lo mejoraría utilizando”.
- E6: “Sé que debería hablar más lento para que no se me trabe la lengua o pierda la idea, *Hablando* con pausas sin perder la atención del público”.
- E18: “Es necesario ponerse en contacto con el *Autor* del texto para resolver todas nuestras dudas”.
- E32: “Clarificación de *Términos Específicos*: En ocasiones, es necesario comunicarse con un experto”.

En otras, no se usa la mayúscula al inicio de una oración, lo cual, lamentablemente, ignora normas ortográficas simples del código escrito. Ejemplos:

- E10: “*la* comunicación es esencial para el trabajo de un traductor en varias situaciones”.
- E25: “*consideró* que la estampa que necesita mayor rigurosidad es la documentación”.
- E29: “*en* caso de trabajar freelance, somos nosotros comunicándonos directamente con el cliente”.
- E33: “*2)tener* comunicación con colegas que pueden ayudar a la revisión de la traducción”.

Un punto importante por destacar y que podría explicar los fenómenos observados en los ejemplos es que los estudiantes tuvieron ciertas libertades en el ejercicio de escritura, pudiendo crear un impacto en la atención de este (la única indicación era contestar en un periodo determinado de tiempo). Por ejemplo, la falta de atención puede deberse a que los foros se debían contestar durante sus horas de trabajo autónomo desde sus hogares. También, el uso de sus propios dispositivos electrónicos podría generar elementos distractores y, en caso de utilizar teléfonos móviles, estos podrían no estar detectando errores en su escritura según la configuración de los aparatos. Todo lo anterior, por tanto, suma a la idea de la falta de minuciosidad cuando no hay una evaluación de los componentes lingüísticos.

Con respecto a los errores presentados anteriormente, se denotan deficiencias significativas en la escritura, considerando que se trata de estudiantes de nivel universitario. Algunas de las composiciones escritas no representan mayor dificultad, ya sea a nivel estructural o gramatical. Esta situación puede atender a las competencias de entrada de procesos de formación previos a la universidad, por tanto, nace la necesidad de incentivar la lectura y la escritura, ya que, en contexto universitario, aún se observan errores ortográficos, lo cual coincide con lo expuesto por Maury-Sintjago y Rodríguez-Fernández (2020). A este respecto, Maury-Sintjago y Rodríguez-Fernández (2020) realizaron una investigación con

estudiantes de ciencias de la salud pertenecientes a las carreras de Fonoaudiología, Nutrición y Kinesiología y analizaron 104 narraciones, de las cuales se detectaron mayoritariamente errores de acentuación (62 %), resultado que se marca en todas las carreras mencionadas en dicho estudio. Asimismo, Valencia (2014) planteó su estudio con base en la búsqueda de errores de ortografía acentual y literal más frecuentes en textos informativos. La muestra estaba compuesta por estudiantes que ingresaron a la educación superior técnico-profesional en Santiago, Chile, en 2013. El corpus para el análisis correspondió a 74 textos de carácter informativo, de los cuales 37 textos fueron escritos por estudiantes que cursan carreras técnicas y 37 por alumnos de carreras profesionales. Los resultados indicaron que hubo un rango de error del 5 %. De los errores detectados en el corpus, 102 eran de carácter literal (10 %) y 872 eran de tipo acentual (90 %), lo cual se enmarca claramente con los resultados de este estudio en concreto.

Por último, dentro del plano ortográfico, en los resultados, se observa que también se cometen errores en grafías, lo que hace referencia al hecho de escribir una palabra con la grafía incorrecta o errores de tipeo. Estos últimos demuestran falta de prolijidad y revisión de las composiciones, lo cual podría significar que existen otros elementos que influyen en la tarea de escritura, tales como la planificación o motivación, como advierten Ferreira *et al.* (2023). Si bien el número es menor en comparación con las otras faltas, se destacan algunos ejemplos que se alejan mucho de las normas del español:

- E8: “La metodología es un trabajo importante en la traducción y es muy *necesario*”.
- E9: “Se puedan corregir por haber *echo* un ‘repasso’ del texto”.
- E13: “La comunicación cómo es una de las bases de nuestra *lavor*”.
- E26: “Luego utilizaria dos semanas para *logar* realizar una ardua documentación”.
- E31: “El saber comunicar precios, horarios e ideas de una manera efectiva y concreta sin pasar a llevar o faltar el respeto es *escencial*”.
- E35: “Esto *mee* permitirá adaptarme a diferentes condiciones acústicas y aprender a ajustar mi volumen”.
- E38: “Trabajo en equipo o también se puede necesitar *habar* con profesionales expertos”.

En este análisis, llama la atención que, en ocasiones, una falta que se comete en una parte del escrito no necesariamente se repite en la misma composición, lo que podría indicar que existen variables externas no relacionadas con el desconocimiento propiamente tal. Esta observación concuerda con las conclusiones de Suárez Ramírez *et al.* (2019), quienes afirman que las faltas en las reglas ortográficas por parte del alumnado, en general, responden al desinterés, atención o descuido. Los autores, bajo un proyecto de innovación docente para el análisis ortocaligráfico del alumnado universitario, aplicaron un cuestionario a 121 estudiantes a partir del cual estos debían indicar si el texto (constituido por 40 palabras) estaba bien o mal escrito. A partir de este método, que buscaba medir el conocimiento ortográfico pasivo, el 19 % erró en sus evaluaciones, lo que confirma la tendencia en la problemática relacionada con el desarrollo de la competencia lingüística en la educación superior.

Como se observa en la Tabla 1, las faltas que se cometen con mayor frecuencia, en conjunto con aquellas de índole ortográfica (donde destaca el mal uso de las tildes), son las de puntuación. Dentro de estas reglas, predomina el mal uso de las comas. Ejemplos:

- E1: “Para ver si tengo todo lo que me están pidiendo para el evento, el glosario para poder ver ciertos términos y por ultimo el día del evento”.
- E8: “Por el otro lado la habilidad que se me hace más fácil es la retención de información”.
- E14: “Lo considero más simple que la simultánea, por ejemplo. En dónde uno tendría que estar interpretando a la par del discurso”.

- E15: “La lectura comprensiva, como indica su nombre es la lectura más”.
- E21: “Por ejemplo si vamos a traducir un texto del área de la medicina”.
- E26: “Dentro de la metodología de la traducción estos tres pasos son importantes, ya que, nos permiten”.

Las otras dos categorías de la clasificación, errores espaciales y sintácticos, se observan con menos frecuencia, siendo un indicativo claro de descuidos en la escritura que no necesariamente se relacionan con el desconocimiento de las normas del español, sino que, en muchos casos, se trata de una falta de revisión de lo escrito. Por ejemplo, hubo inconsistencias con respecto a los espacios entre palabras (o signos), ya sea unión o separación de estas:

- E10: “Oferta de *trabajo: aquí* se habla sobre el tema del *evento, el* día y también el tema monetario”.
- E13: “Investigar si el orador tiene *algúnacento* o muletillas”.
- E20: “1 día del tiempo *,para* descanso antes del evento”.
- E23: “Una debilidad que puedo encontrar como intérprete *esque* soy algo impuntual”.
- E34: “También encontré entre gracioso y entretenido *u na* oferta laboral que se encontraba en...”.

En relación con esto, dado que los estudiantes respondieron los foros en su tiempo de trabajo autónomo desde sus hogares, les abrió la posibilidad a utilizar, por ejemplo, sus dispositivos móviles, lo cual los posiciona en un entorno informal, más allá de estar cumpliendo con una actividad académica. Lo anterior podría explicar la falta de minuciosidad en el proceso de escritura respecto a la comisión de cierto tipo de errores. En este caso, también se puede deducir que el estudiantado en cuestión desconoce o no han profundizado lo suficiente respecto a las etapas en el proceso de escritura, siendo la revisión y corrección de vital importancia, sobre todo en el caso de futuros traductores. Esto último lo destaca Sánchez (2019), quien explica sobre la importancia de prestar atención a las distintas etapas en el proceso de escritura y que se debiese planificar, escribir, revisar y reflexionar para obtener buenos resultados en dicha tarea.

En este contexto, se vuelve interesante analizar si es que existe una relación entre los errores ortográficos y la escritura propia por parte de los estudiantes a partir de otros contextos. Así, Gómez Camacho y Gómez del Castillo (2015) se propusieron llevar a cabo un estudio experimental con 42 sujetos, a quienes se les solicitó redactar un texto y luego transcribir sus mensajes de texto de manera manuscrita. Durante el proceso de análisis de datos, los autores detectaron algunos errores de omisión o adición de tildes, en la unión y separación de palabras y problemas de concordancia de manera ocasional, por lo que concluyen que tales faltas no necesariamente responden al desconocimiento de reglas gramaticales, sino que se trata de descuidos. Los hallazgos advierten, por tanto, que los sujetos sí pueden diferenciar entre textos académicos y mensajes de texto. Sin embargo, considerando los contextos informales de escritura, y en la tarea de descubrir si el chat influye en la escritura de los estudiantes, Rojas (2018) afirma que escribir en entornos informales sí podría tener un efecto negativo en la escritura formal de los estudiantes y es necesario atender este fenómeno con el fin de concientizarlos sobre el uso del lenguaje en diversos contextos comunicativos, lo que finalmente los transformaría en individuos lingüísticamente competentes.

Por último, en cuanto a los errores sintácticos, los hallazgos de este estudio demuestran que hubo algunos desaciertos con la concordancia de género y número y en el uso de conjunciones o preposiciones. Los primeros, como en el caso anterior, responderían

más claramente a la falta de minuciosidad en el proceso de escritura y los segundos serían una combinación de ausencia de rigurosidad y patrones fijos del habla de los sujetos. Ejemplos de errores en concordancia de género y número:

- E17: “*La modalidad* de interpretación que sentiría *más cómodo* sería la interpretación consecutiva”.
- E24: “Entonces en ese caso se busca *otro símbolos* para poder...”.
- E30: “Buscar ideas principales y ver que tan *complejo será la traducción*”.
- E31: “Pedir la mayor cantidad de documentos, información para poder juntar *las mayor cantidad* de conocimientos”.
- E32: “Lo encuentro más privado y *la intervención no son tan largas* como otras modalidades”.
- E33: “Considero que la corrección y revisión del texto *es* la modalidad en la cual debes prestar mayor atención”.

Ejemplos de errores de conjunciones o preposiciones:

- E12: “Y por ultimo tenemos *a el* scanning, al igual que el skimming es un lectura rápida pero con la diferencia que...”.
- E24: “Estos son roles necesarios y imprescindibles en...”.
- E27: “Fuera de mi círculo cercano para intentar *a* acostumbrarme a que no me dé vergüenza”.
- E32: “Lo cual afecta la calidad del texto y al profesionalismo que se le debe *de* dar a la traducción”.
- E37: “Esto debido su dinámica, donde se permite escuchar las ideas de los interlocutores de una forma clara”.

Se observa que algunos casos, sobre todo aquellos relacionados con la dimensión sintáctica, responden a fenómenos sociolingüísticos respecto a la manera de usar el lenguaje en su forma hablada. En este sentido, se tiende a transferir los patrones del habla a la escritura (Ríos González, 2011). De ahí la necesidad de trabajar hacia el desarrollo de la competencia lingüística en sus distintos aspectos, para distinguir el uso de la lengua en su registro oral y escrito. Esto último tiene más relevancia aún en el contexto de los estudiantes de esta investigación, ya que, al ser futuros traductores e intérpretes, el desarrollo y distinción de ambas vertientes es de suma importancia. También, es vital analizar este fenómeno desde una mirada cultural, ya que ciertos rasgos en la construcción de la escritura se pueden ver afectados por el entorno familiar de los sujetos y podrían moldear el desarrollo de habilidades en dicho ámbito (Anaya-Figueroa *et al.*, 2023).

Ahora, como se había mencionado anteriormente, a los estudiantes se les indicó que, en el último foro, se evaluaría tanto el contenido de sus respuestas como su ortografía y redacción. En ese marco, se percibe una disminución de errores sobre todo a nivel de puntuación. A modo de ejemplo, la Tabla 2 presenta tres casos en los cuales se observa un progreso y una mayor rigurosidad cuando se compara la composición escrita del primer y último foro que realizaron tres estudiantes.

**Tabla 2**

*Comparación de respuestas Foro 1 y Foro 8*

Respuesta Foro 1 (sin evaluación de componentes lingüísticos).	Respuesta Foro 8 (con evaluación de componentes lingüísticos).
<p>E31</p> <p><i>La modalidades</i> de interpretación se usan para que el traductor pueda hacer un buen uso de las áreas que se necesitan para que el trabajo del traductor resulte correcto.</p> <p>En lo personal la que más me acomoda es la interpretación <i>simultanea</i>, siento que esa puedes manejar perfectamente la situación si ya tienes experiencia, aprendiendo a controlar tiempos y aprendiendo a <i>como</i> es que mientras se habla la otra persona puede entenderle perfectamente</p>	<p>E31</p> <p>Si hablamos de la interpretación, las habilidades necesarias para que <i>el área laboral varían</i> en términos de dificultad de desarrollo, dependiendo de varios mecanismos individuales y de contexto.</p> <p>Entre una de las habilidades más difíciles de desarrollar, se encuentra la capacidad de interpretación simultánea. Esta interpretación simultánea implica de escuchar, comprender, traducir y hablar casi al mismo tiempo, lo cual demanda un entrenamiento intensivo y una práctica constante. Además, nos ayuda a trabajar la mente y tener capacidad de concentración, esto en largos periodos.</p> <p>Por lo tanto, el área técnica de la traducción simultánea requiere mayor destreza y puede llegar a ser complejo, si la persona tiene las destrezas suficientes y ya aprendidas puede hacer una práctica continua y tener una actitud proactiva.</p>
<p>E34</p> <p><i>Segun</i> lo que recuerdo para <i>mi</i> la modalidad de interpretación más cómoda sería la Interpretación Consecutiva ya que puedo tomar nota mientras el orador habla y así estaré <i>mas</i> segura de no errar al momento de interpretar.</p>	<p>E34</p> <p>En mi caso para desarrollarme como intérprete, mis fuertes están dentro de las habilidades blandas, como el interactuar, romper hielo, comunicación y confianza. No tengo problemas con sociabilizar si debo hacerlo y puedo desenvolverme de manera fácil. Otra habilidad que tengo y siento que es muy importante aunque no esté dentro de la interpretación (si no me equivoco estaba en la traducción) es la sensibilidad cultural, todos los días intento estar lo más conectada posible con mi entorno tanto nacional como internacionalmente, siento que eso me ayudaría bastante también ya que así puedo estar más relacionada al tema al momento de documentar.</p> <p>Lo más difícil para <i>mi</i>, es la memoria y todo lo que conlleva retención de información, desde ya estoy practicando para no verme</p>

	perjudicada en un futuro, y es un tema que me afecta no sólo en los estudios, sino también en muchos aspectos de mi vida.
E37 De las modalidades de interpretación que conozco, la interpretación de enlace es la que me acomoda <i>mas</i> . Esto debido su dinámica, donde se permite escuchar las ideas de los interlocutores de una forma clara, lo que permite a los <i>interpretes</i> traducir frase a frase, alternando entre idiomas.	E37 -relaciones interpersonales e interacción, capacidad de razonamiento, retención de información, rapidez, manejo cognitivo, flexibilidad mental y manejo de red de contactos. Considero que las habilidades como la retención de información, flexibilidad mental, manejo cognitivo y capacidad de razonamiento, que pueden ser desarrolladas con estudio autodidacta comprenden las habilidades más difíciles de desarrollar para traductores e intérpretes, pues la red de contactos se crea en base a la capacidad del profesional, por lo que al momento de graduarme si mis colegas ven que soy un profesional con grandes capacidades, no dudarán en recomendarme en el futuro.

Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la tabla, los errores disminuyeron en todas las categorías y las respuestas fueron mucho más elaboradas. Si bien es cierto que las faltas aún persisten en el último foro (y considerando que el foco de la asignatura no era la escritura en español), estas se perciben con menor frecuencia. De hecho, los errores que se cometen en un inicio respecto a tildes (como en “simultánea”, “más” e “intérpretes”) y puntuación mejoran en última instancia. Lo anterior demuestra que sí existe mayor cuidado en el proceso de escritura al conocer la aplicación de hitos evaluativos. En este sentido, el desarrollo de la habilidad de escritura podría beneficiarse con un enfoque evaluativo que mida el progreso de estudiantes que toman consciencia de su quehacer académico.

Por último, a modo de resumen, la Tabla 3 expone el rango de error en cada foro:

**Tabla 3**

*Resumen de rango de error*

Foro	Palabras	Total de errores	Rango de error
Foro 1	2.444	113	4,62 %
Foro 2	2.923	94	3,21 %
Foro 3	4.566	117	2,56 %
Foro 4	5.137	145	2,82 %
Foro 5	4.349	87	2,00 %
Foro 6	3.945	103	2,61 %

Foro 7	3.323	70	2,10 %
Foro 8	6.037	92	1,52 %

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que, además de advertir que los errores fueron disminuyendo de manera progresiva durante el semestre, el componente de evaluación sí tuvo un impacto en el rendimiento en la escritura en español. El hecho de haber notificado a los estudiantes de la aplicación de una evaluación a los componentes lingüísticos en el último foro hizo que tomaran conciencia del proceso de escritura y fueran más minuciosos con su quehacer. Además, se observa que los estudiantes entregaron una respuesta mucho más completa y desarrollada, lo cual demuestra el compromiso ante el desafío planteado y la responsabilidad que adquieren sobre la construcción de su aprendizaje, tal como indica Rosales Pérez (2023); por tanto, la aplicación de la evaluación representa mejoras a nivel personal.

## Conclusiones

Diferentes aspectos influyen en la construcción efectiva de un texto escrito, ya sean cognitivos, sociolingüísticos o contextuales. El AE en la esfera de la escritura en español puede proporcionar un insumo fundamental en el contexto de entornos educativos dado que, a partir de dicha metodología, se identifican las necesidades concretas en el marco de la adaptación y aplicación de estrategias pedagógicas.

Los hallazgos revelan que las mayores debilidades, en cuanto a la escritura en español de estudiantes universitarios de la carrera analizada, concurren a nivel ortográfico y de puntuación, siendo los errores en el uso de las tildes y comas, respectivamente, aquellos detectados con mayor frecuencia en el corpus. En respuesta al segundo objetivo, se advierte que la aplicación de la evaluación sí tuvo influencia en el proceso de escritura de los estudiantes, ya que estos, al tomar conocimiento sobre la implementación de un hito evaluativo en el último foro respecto a faltas lingüísticas, cometieron menos errores y trabajaron con más cuidado en sus composiciones escritas. De hecho, el compromiso hacia la actividad se vio incrementado ya que, de todos los foros, el último recibió respuestas más largas y elaboradas. En cuanto a los errores, los de puntuación fueron los que tuvieron una disminución considerable en comparación con los foros anteriores.

Cabe destacar que, además de descubrir que la evaluación sí puede tener un impacto positivo en el desempeño de la escritura en español en los estudiantes, la exposición constante a actividades de escritura también puede conducir a mejoras en este aspecto. En este caso, los resultados indican que los errores fueron disminuyendo progresivamente en el transcurso de la asignatura.

Por ende, se concluye que la aplicación de la evaluación en actividades de escritura en español contribuye significativamente en la concientización de los procesos de aprendizaje. En este aspecto, es crucial aprovechar los beneficios de la evaluación y buscar la manera de adaptar el proceso formativo en búsqueda de métodos que midan los logros de manera progresiva, por ejemplo, con la aplicación de evaluaciones formativas. De esta manera, los estudiantes toman un rol consciente y responsable ante los retos propuestos por el docente en el aula.

Se reconoce que, debido a la cantidad de muestra o corpus, estos resultados podrían estar limitados y ser no representativos de los fenómenos planteados. Por consiguiente, sería interesante, como trabajo futuro en esta temática, poder contar con la figura de la evaluación

de manera constante en un grupo mayor, para confirmar si el impacto es aún más positivo considerando la progresión de los estudiantes en un tiempo determinado.



Naturaleza muerta con espectros, pintura, acrílico sobre chapadur. Gloria Corral

## Referencias bibliográficas

- Anaya-Figueroa, T. M., Brito-Garcías, J. G. y Montalvo-Castro, J. (2023). Retos de la Escritura Académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura. *Revista Conrado*, 19(91), 86-94.
- Chimenti, M. de los Á. y Tonani, J. (2024). Escribir en la escuela: una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 23(51), 12-31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1722>
- Colantonio, C. (2023). El uso de corpus lingüísticos con fines pedagógicos: el caso de SEAH PROJECT. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 61(1), 75-92. <https://dx.doi.org/10.29393/rla61-3uccc10003>
- Contreras-Wise, A. (2020). Análisis de los errores ortográficos en la escritura de los estudiantes de herencia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (36), 59-78.
- Espinoza Freire, E. E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Revista Conrado*, 18(85), 120-127.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Ferreira Cabrera, A., Blanco San Martín, L. y Elejalde, J. (2023). Dificultades en la precisión ortográfica de palabras agudas en la escritura académica de estudiantes del sistema educacional chileno. *Revista Sophia Austral*, 29, 4. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232904>
- Gómez Camacho, A. y Gómez del Castillo, M. T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, XXXVII(150), 91-104.
- Granados Ramos, D. E. y Torres Morales, P. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 12. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.eeen>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Leal, F., Matute, E. y Zarabozo, D. (2005). La transparencia del sistema ortográfico del español de México y su efecto en el aprendizaje de la escritura. *Estudios de lingüística aplicada*, 23(42), 127-145.
- Maury-Sintjago, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2020). Problemas ortográficos en estudiantes chilenos de ciclo inicial pertenecientes a carreras de la salud. *EDUMECENTRO*, 12(1), 4-14.
- Perea Siller, F. J. (2012). Errores lingüísticos y secuencias textuales: un estudio sobre la escritura en el último curso preuniversitario. *Rilce. Revista De Filología Hispánica*, 28(2), 534-57. <https://doi.org/10.15581/008.28.2928>
- Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J. O., Carbó Ayala, J. E. y González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283.
- Real Academia Española. (2010). *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa.
- Ríos González, G. (2011). ¿Por qué escribimos como hablamos? Una experiencia con estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(1), 1-14.

- Rojas, M. (2018). La influencia del chat en la escritura de los estudiantes. *Desde el Sur*, 9(2), 433-445.
- Rosales Pérez, F. de M. (2023). Percepción de la evaluación educativa en la voz de estudiantes de educación superior. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 6(1), 108-122. <https://doi.org/10.46954/revistages.v6i1.113>
- Sánchez Lobato, J. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. S. A. Sociedad General Española de Librería.
- Sánchez, R. (2019). Modelo de las etapas de escritura para la producción de textos. *Revista Científica Institucional TZHOCOEN*, 11(1). 1-10. <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1027/886>
- Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C. y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas De Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. S.G.E.L.
- 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 (Valdivia)*, 43(2), 315-332. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200017>
- Suárez Ramírez, S., Suárez Muñoz, Á., Guisado Sánchez, I. y Suárez Ramírez M. (2019). La ortografía en el ámbito universitario: una realidad que exige la reflexión del alumnado y la implicación del profesorado. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 135-145. <https://doi.org/10.5209/dida.65945>
- Valencia, C. (2014). *Errores de ortografía acentual y literal frecuentes en textos informativos producidos por estudiantes de educación superior técnico profesional en Santiago de Chile* [tesis]. Universidad de Chile. 2014. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137440/Errores-de-ortografia-acentual-y-literal-frecuentes-en-textos-informativos-producidos-por-estudiantes-de-educacion-superior-tecnico-profesional-en-Santiago-de-Chile.pdf?sequence=1>
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa.