



# Los signos de puntuación en la academia. Un estudio desde la perspectiva de estudiantes argentinos<sup>1</sup>

Karina Savio 

Universidad Nacional Arturo Jauretche – Universidad de Buenos Aires – Conicet  
Buenos Aires, Argentina

## Resumen

Este artículo presenta un estudio cualitativo y cuantitativo acerca de la perspectiva que posee un grupo de ingresantes a una universidad argentina sobre los signos de puntuación y sus posibles empleos. Para ello, se diseñó un cuestionario breve, con preguntas abiertas, que fue aplicado a 166 estudiantes a comienzos de 2024 y se elaboró una matriz de datos para codificar las respuestas buscando patrones repetitivos. Entre los resultados se ha encontrado, por un lado, la predominancia del uso prosódico de los signos de puntuación y, por el otro, un saber fragmentario en cuanto al empleo de la coma, el punto, los dos puntos y las comillas, en el que se advierte la aparición de usos inespecíficos, usos inapropiados y la ausencia de ciertos empleos habituales. Evidenciar la falta de conocimiento metalingüístico permite diseñar estrategias pedagógicas específicas en el ingreso a la universidad que se adapten a las distintas necesidades educativas.

**Palabras Clave:** alfabetización académica; conciencia metalingüística; escritura académica; inclusión educativa; puntuación.

## Abstract

**Punctuation marks in academia. A study from the perspective of Argentine students**  
This article presents a qualitative and quantitative study of the perspectives of a group of incoming students at an Argentine university on punctuation marks and their possible uses. To this end, a brief questionnaire with open-ended questions was designed and administered to 166 students in 2024. A data matrix was created to code the responses, searching for repetitive patterns. The results revealed, on the one hand, the predominance of the prosodic use of punctuation marks and, on the other, a

1/25

<sup>1</sup> Artículo de investigación

*Lenguaje*, 53(1), e20714732

<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v53i1.14732>

Recibido: 05/02/2025. Aceptado: 21/05/2025. Publicado: 27/06/2025.

fragmented knowledge of the use of commas, periods, colons, and quotation marks, with the emergence of nonspecific uses, inappropriate uses, and the absence of certain common uses. Evidencing the lack of metalinguistic knowledge allows for the design of specific pedagogical strategies for university entrance that adapt to different educational needs.

**Keywords:** academic literacy; academic writing; educational inclusion; metalinguistic awareness; punctuation.

### Résumé

#### **Les signes de ponctuation à l'université. Une étude des perspectives des étudiants argentins**

Cet article présente une étude qualitative et quantitative des perspectives d'un groupe de nouveaux étudiants d'une université argentine sur les signes de ponctuation et leurs utilisations possibles. À cette fin, un bref questionnaire à questions ouvertes a été conçu et répondu par 166 étudiants début 2024. Une matrice de données a été créée pour coder les réponses, en recherchant des modèles répétitifs. Parmi les résultats trouvés, d'une part, la prédominance de l'usage prosodique des signes de ponctuation et, d'autre part, une connaissance fragmentaire concernant l'usage des virgules, des points, des deux points et des guillemets, dans laquelle on note l'émergence d'usages non spécifiques, d'usages inappropriés et l'absence de certains usages habituels. L'identification d'un manque de connaissances métalinguistiques permet de concevoir des stratégies pédagogiques spécifiques pour l'entrée à l'université qui s'adaptent aux différents besoins éducatifs.

**Mots-clés :** alphabétisation académique ; conscience métalinguistique ; inclusion éducative ; rédaction académique ; ponctuation.

## **SOBRE LA AUTORA**

### **Karina Savio**

Investigadora Independiente de CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Letras (orientación en lingüística). Magíster en análisis del discurso. Profesora y Licenciada en Letras. Licenciada en Psicología. Sus áreas de investigación son la escritura académica y el análisis del discurso. En el ámbito de la docencia, se desempeña como profesora en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Correo electrónico: akarinanasavio@gmail.com

## **CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO**

Savio, K. (2025). Los signos de puntuación en la academia. Un estudio desde la perspectiva de estudiantes argentinos. *Lenguaje*, 53(1), e20714732. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v53i1.14732>

## INTRODUCCIÓN

El ámbito académico está atravesado por políticas lingüístico-discursivas que intervienen en las modalidades de estudiar, leer y escribir específicas de esta instancia y que moldean los decires de quienes buscan obtener un título universitario. Estas políticas regulan las prácticas discursivas que se enmarcan en la educación superior y participan en la constitución, consolidación y reproducción de un imaginario que soporta los ideales acerca de lo que puede o no puede ser dicho en la academia y de las formas en las que se puede o no decir. Se espera, entonces, que el o la ingresante a la universidad se acerque a estas nuevas modalidades de circulación de la palabra y que en su trayecto educativo se apropie de este lenguaje o, mejor dicho, de los lenguajes que singularizan este espacio. Los talleres de lectura y escritura que en las últimas décadas se han incluido en los planes de estudio de un gran número de universidades se orientan hacia esa dirección: facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas nuevas discursividades.

Las investigaciones que interrogan el cruce entre la lectura, la escritura y la academia se preguntan por estos avatares discursivos, en los que se suele perfilar un ingresante que no está familiarizado con los géneros académicos, pero que no presenta limitaciones en los usos de la lengua. En contraposición a este estudiante-modelo, en la actualidad nos encontramos en las aulas universitarias textos producidos por cursantes que evidencian múltiples dificultades relativas a aspectos gramaticales, ortográficos y sintácticos que se presumen ya aprendidos en el recorrido educativo anterior. En este sentido, es frecuente leer, por ejemplo, escritos con oraciones agramaticales, usos inapropiados de tilde, problemas en la concordancia o en los tiempos verbales. En estos casos una pregunta se impone: ¿cómo transmitir algo del orden del decir universitario en talleres a los que asisten estudiantes que no están entrenados en la escritura formal?

Este artículo se propone aportar a los estudios sobre alfabetización académica, en especial, a aquellos que indagan las transgresiones que se observan en las producciones estudiantiles que afectan, más allá de la escritura universitaria, la normativa de la lengua. En este estudio nos detenemos en los signos de puntuación: buscamos explorar –a través de un cuestionario– la perspectiva que poseen los y las estudiantes acerca de sus posibles usos. Estas líneas involucran una problemática mayor que articula, por un lado, la reflexión y el uso lingüístico y, por el otro, la conciencia metalingüística (con diferentes grados de explicitud) de los hablantes y la enseñanza de la gramática de la lengua, pensada en un sentido amplio (Rodríguez Gonzalo, 2012).

Este estudio se llevó a cabo en una universidad argentina, la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), que, en el 2011, por las políticas educativas de inclusión social llevadas adelante por el gobierno de entonces, abrió sus puertas en Florencio Varela, partido de la provincia de Buenos Aires. Esta institución posee una amplia matrícula y cuenta con una particularidad: la mayoría de sus ingresantes son primera generación de estudiantes universitarios en sus familias. En el 2021, el 80 %

del alumnado cumplía con esta condición.

El artículo despliega, en una primera instancia, el enfoque teórico y el encuadre metodológico adoptados en la investigación. En un segundo momento, expone los resultados obtenidos y reflexiona sobre algunos lineamientos de trabajo en el aula.

## **MARCO TEÓRICO**

Para emprender el camino que hemos procurado transitar en estas líneas es necesario detenernos en un tópico en el que nuestro tema hunde sus raíces: la desigualdad social y la inclusión educativa en los estudios de educación superior. Muy tempranamente, en 1964, a partir de un análisis sociológico sobre estudiantes en Francia, Bourdieu y Passeron (2004) detectan que el origen social es uno de los factores que ejerce una mayor influencia sobre el medio estudiantil y que la desigualdad educativa oculta el retraso o el estancamiento en los estudios de quienes provienen de sectores sociales con ingresos económicos bajos o medios. Según ellos, “la ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades – particularmente en materia de éxito educativo– como desigualdades naturales, desigualdades de talentos” (2004, p.103). Por esta razón, los autores plantean la importancia de una democratización real de la enseñanza que se centre en una pedagogía racional, que apunte a neutralizar la acción de los factores sociales de desigualdad cultural.

En Argentina, como recuerdan Pérez y Natale (2016), el incremento de la masificación en la educación superior en los últimos años hace posible el ingreso de grupos de población anteriormente excluidos, lo que promueve la pregunta por la inclusión y la equidad educativa. Este escenario ha sido acompañado, a su vez, por tasas de deserción significativas, en especial, en aquellas personas que son generación de primeros estudiantes universitarios en sus núcleos familiares. Este dato supone, para las autoras, que las bajas tasas de graduación pueden responder a diferencias en el origen socioeconómico del estudiantado, situación que determina una selectividad que, por un lado, intensifica la desigualdad y, por el otro, fomenta la exclusión.

Cambours de Donini y Gorostiaga (2019) indican que los índices de deserción más elevados se consignan durante el primer año, decrecen al año siguiente y son menores en los últimos años, y que responden a un fenómeno multidimensional: el abandono universitario se vincula así tanto con un conjunto de variables exógenas (trayecto escolar, conocimientos previos, situación familiar y socioeconómica) como endógenas (condiciones institucionales y didácticas).

Estos hechos visibilizan que las políticas universitarias orientadas hacia la democratización en la enseñanza no han garantizado de manera efectiva la permanencia y graduación de estudiantes de sectores vulnerables. Por ello, la elaboración de políticas integrales y estrategias adecuadas que atiendan, como sostiene Cambours de Donini y Gorostiaga (2019), las distintas dimensiones del problema y que se implementen desde el comienzo en la institución escolar es concebida como una tarea primordial.

Uno de los puntos de partida de este estudio involucra la brecha sobre la que advierte Ezcurra (2011) entre el alumnado esperado y el real, es decir, entre el perfil del estudiante que las instituciones esperan y el que efectivamente ingresa a la universidad. Esta diferencia no es marginal al problema del abandono universitario, como lo evidencia esta autora: los y las estudiantes de clases sociales desfavorecidas cuentan con un capital cultural menor en relación con la cultura académica hegemónica, lo que redunda en su desempeño (Ezcurra, 2007). Ante esta situación, es fundamental el diseño de prácticas pedagógicas y dispositivos didácticos específicos que tomen en cuenta esta desigualdad y que, sin relegar la calidad educativa, contribuyan a la inclusión institucional de los ingresantes (Chiroleu, 2012; Ezcurra, 2005, 2007, 2011; Pérez y Natale, 2016). En este sentido, identificar, como sugieren Padilla y López (2015), las condiciones de partida de quiénes estudian, no como deficiencias o puntos de llegada sino como dimensiones sobre las cuales trabajar para reducir estas diferencias, es un primer paso hacia este camino<sup>2</sup>.

El empleo inadecuado de los signos de puntuación en producciones escritas elaboradas por estudiantes ingresantes a la UNAJ ya ha sido reconocido en trabajos anteriores (Savio, 2023; Schere, 2020). ¿Por qué estos usos constituyen una complicación en los textos académicos? Porque los signos de puntuación son un problema del discurso. Por un lado, repercuten en la comprensión lectora y son un elemento sustancial al momento de organizar las ideas; por el otro, construyen sentido. Desde una perspectiva pragmática, Figueras Bates (2020) entiende que puntuar significa actuar de manera intencional sobre la forma del mensaje para que el contenido de este resulte eficaz y pueda ser interpretado por el lector. De allí que un texto con problemas en la puntuación pueda resultar ininteligible. La plurifuncionalidad y la superposición de algunos signos, la fluctuación en los usos, las nuevas prácticas de puntuación que pueden observarse en los medios digitales dan cuenta de la naturaleza dinámica y compleja del sistema (Cassany, 1999; Figueras Bates, 2014, 2020).

Existen dos criterios para definir la puntuación: el prosódico y el sintáctico-semántico. Figueras Bates (2020) manifiesta que la puntuación retórico-prosódica, en la que se privilegia la dimensión fónica y prosódica del lenguaje, es heredera de la tradición grecolatina y medieval. Desde esta perspectiva, el escrito es pensado como el lugar en el que se marcan las pausas y la entonación del texto oral. Por su parte, la puntuación sintáctico-semántica o gramatical –deudora de la lectura silenciosa– se origina en el siglo XVI. A partir de esta vertiente, los signos de puntuación comienzan a emplearse con el fin de identificar unidades sintáctico-semánticas de la producción escrita. De acuerdo con Cassany (1999), la evolución hacia este modelo fue lenta y se asoció al cambio de la lectura en voz alta a la lectura individual. La propagación de la cultura impresa y el aumento en la alfabetización incidieron, para este autor, en los modos de leer: la lectura dejó de ser un hecho grupal y se transformó en una actividad

<sup>2</sup> Para una mayor ampliación sobre la problemática de la alfabetización académica y la inclusión educativa, véase Ávila Reyes *et al.* (2020) y Toloza (2017).

solitaria.

A pesar de este cambio de enfoque, en la actualidad aún perdura la idea de que los signos de puntuación encuentran su lugar en función de la respiración (Roselló-Verdeguer, 2013; Sánchez, 2004). Es por ello por lo que Cassany (1999) considera que desvincular puntuación y entonación conlleva adoptar la vía de la autonomía plena de lo escrito y tiende a minimizar los errores. Este es el caso, por ejemplo, de la coma entre el sujeto y el predicado.

En el ámbito universitario han sido pocas las investigaciones que han abordado esta problemática. Rodríguez Muñoz y Ridaó Rodrigo (2013) analizan cómo estudiantes universitarios de primer año utilizan los signos de puntuación. Sánchez (2004) también estudia los usos de algunos signos de puntuación de ingresantes a la academia. Jiménez Marata (2019) explora cómo percibe un grupo de estudiantes de posgrado la enseñanza de la redacción científica y cuáles son los principales tropiezos en el aprendizaje de esta materia. Entre las principales dificultades señaladas está el uso problemático de los signos de puntuación.

En este artículo buscamos recuperar las voces de los y las estudiantes sobre los signos de puntuación y los saberes previos que portan sobre las formas en que los emplean. Consideramos que la revisión y elaboración de las prácticas de enseñanza —a las que nos hemos ya referido— deben incorporar las percepciones de quiénes ingresan y permanecen en la universidad para diseñar estrategias que se adapten a las distintas necesidades educativas.

Antes de adentrarnos en la metodología que se utilizó para desarrollar este estudio, es necesario realizar algunas aclaraciones. Es importante resaltar, en primer lugar, que, aunque no sea suficiente, el saber gramatical interviene en la producción de un texto adecuado (Camps y Zayas, 2006) y, en segundo término, que aquello que los y las estudiantes verbalizan sobre la puntuación no necesariamente coincide con el modo en que puntuán un texto: la actividad metalingüística implica conocimientos procedimentales implícitos que no son siempre conscientes (Myhill y Jones, 2015).

El lugar de la gramática en la escritura ha sido un tema que se ha trabajado desde múltiples miradas y por numerosos autores. Bravo (2012) describe la gramática como clave de lectura al leer, como clave de reflexión y expresión en el proceso de construcción de un texto y como aparato correctivo. La gramática no es, entonces, un mero instrumento (Ciapuscio, 2006) y de allí su relevancia en la enseñanza (Camps y Zayas, 2006; Ciapuscio, 2006; Di Tullio, 2000; Giamateo, 2013; Rodríguez Gonzalo, 2011; Vicens, 2011). Esta enseñanza, que suele ser entendida como remedial y descontextualizada (Micciche, 2004), no debe desatender el sentido. En esta línea, Myhill (2005) indica que la escritura es un acto comunicativo, por lo que las opciones lingüísticas deben ser vistas como recursos que moldean el significado y que tienen efectos particulares. Los estudiantes deben poner en relación qué escriben y cómo lo escriben, tomando en cuenta el ámbito social en el que lo hacen (Camps y Zayas, 2006).

En cuanto a la actividad metalingüística, Camps *et al.* (2000) la definen como aquella que realiza el hablante, con diversos grados de conciencia y explicitud, para resolver problemas de uso del lenguaje y para explicitar sus conocimientos y sus

observaciones sobre este, tanto en lenguaje común como mediante metalenguaje. Es, como señalan Myhill y Jones (2015), un elemento ineludible en la elaboración de todo texto. Para estos autores, el conocimiento gramatical explícito suele referirse como aquel que puede enunciarse. Sin embargo, ellos consideran que es posible usar conocimientos procedimentales implícitos, por lo que no todas las elecciones de los escritores están disponibles como conocimiento declarativo. Es decir, es posible que escritores realicen elecciones metalingüísticas sin contar con el conocimiento para nombrar estas opciones. Esto determina que una diferenciación categórica entre lo implícito y lo explícito, entre lo declarativo y lo procedural, no sea lo suficientemente adecuada para describir con precisión el desarrollo metalingüístico de los y las estudiantes.

## **MARCO METODOLÓGICO**

### **Tipo de estudio**

Este trabajo es un estudio cualitativo, de tipo descriptivo y exploratorio (Vasilachis, 2006), y cuantitativo. Nos interesa, por un lado, investigar en torno a las ideas que construyen los y las ingresantes sobre los modos en que emplean los signos de puntuación y, por el otro, determinar su frecuencia de aparición.

8/25

Luego de la implementación de un cuestionario a un grupo de ingresantes sobre los usos de los signos de puntuación y de recoger la muestra, se elaboró una matriz de datos (Samaja, 1993) en función de los resultados obtenidos. En este sentido, se identificaron y codificaron las respuestas buscando patrones repetitivos. En esta primera instancia se hicieron varias lecturas para revisar y perfeccionar la clasificación establecida y detectar posibles omisiones o superposiciones de categorías. Cuando una respuesta era confusa se consignó bajo la categoría “Otros”. Es importante aclarar que, en muchas preguntas, los y las estudiantes hacían referencia a más de un uso, por lo que todos los empleos nombrados fueron registrados.

Al término de esta primera etapa, procesamos la información recolectada a través de la cuantificación de los datos que se desprendían de las encuestas. De esta forma, pudimos establecer las referencias porcentuales y detectar las tendencias predominantes.

### **Universo y muestra**

El cuestionario fue realizado por estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional Arturo Jauretche. La muestra fue aleatoria y amplia: las encuestas fueron distribuidas en diez comisiones, lo que permitió recolectar 166 en total, en los primeros días del dictado de un taller de lectura y escritura en horario de clase. El material se recogió en marzo de 2024.

Al comienzo del cuestionario se requerían algunos datos personales (edad y escolaridad). Las edades de quienes respondieron varían entre los 17 y los 52 años. El porcentaje mayor, 47,6 %, se localiza en la franja que va de los 17 a los 20 años. Luego,

los porcentajes decrecen: el 18,7 % está entre los 21 y los 25 años; el 5,4 %, entre los 26 y los 30 años; el 6,6 % es mayor a 31 años. El 21,7 % no completó este dato.

En cuanto a la escolaridad, la mayoría de estudiantes cursó únicamente el secundario (el 78,9 %). Un 8,5 % tiene estudios universitarios/terciarios incompletos y un 1,8 %, estudios universitarios/terciarios completos, es decir, ya cursó una carrera anterior. Un 10,8 % no respondió este punto.

### **Técnica e instrumento para la recolección de datos**

A los fines de indagar cuáles son los saberes previos que traen estudiantes ingresantes respecto del uso de los signos de puntuación se diseñó un cuestionario breve, sometido a juicio de dos investigadores expertos, de fácil administración y con preguntas abiertas. Este tipo de preguntas, al no plasmar la visión de quienes diseñan las encuestas y al no predeterminar los resultados a un conjunto predefinido de opciones, evita orientar y sesgar las respuestas de las personas participantes. Las preguntas, cinco en total, giraban en torno al empleo de la puntuación, de la coma, el punto, los dos puntos y las comillas —los signos a los que los y las estudiantes recurren en mayor medida— e incluían la posibilidad de que se incorporasen ejemplos, con el fin de que el o la ingresante que no pudiese explicitar las reglas de uso lo hiciera a través del armado de oraciones concretas.

A pesar de las ventajas que puede tener la virtualidad, se optó por un cuestionario que fuese realizado de manera presencial para garantizar su efectiva elaboración y así facilitar la tarea. Es importante señalar que el cuestionario fue anónimo para no influir en las respuestas obtenidas y que, antes de repartirlo en las comisiones, se efectuó una muestra piloto con diez estudiantes para determinar el tiempo de elaboración y detectar dificultades en su realización.

En la encuestan se hacían las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué cree que se usan los signos de puntuación (coma, punto, comillas, dos puntos, etc.) en un texto escrito?, ¿para qué sirven?
2. ¿Cuándo utiliza la coma (,) en una oración? Puede explicar los usos con ejemplos.
3. ¿Cuándo utiliza puntos (.) en un texto? Puede explicar sus usos con ejemplos.
4. ¿Cuándo utiliza los dos puntos (: ) en una oración? Puede explicar sus usos con ejemplos.
5. ¿Cuándo utiliza las comillas (") en una oración? Puede explicar sus usos con ejemplos.

Después de estas preguntas, se introducía un breve texto en el que no figuraba ningún signo de puntuación para que el o la estudiante lo corrigiese agregando comas, puntos, dos puntos y comillas. En este artículo no nos detendremos a analizar esta segunda parte ya que no es el eje de esta investigación.

## RESULTADOS

Para una mejor claridad en la exposición de los resultados, los agrupamos tomando en cuenta cada una de las preguntas del cuestionario.

### Signos de puntuación

La primera pregunta, aquella sobre el para qué se utilizan los signos de puntuación, fue contestada por 164 personas, o sea, fue respondida por la mayoría de los y las estudiantes. En la Tabla 1 sistematizamos las respuestas que se obtuvieron.

**Tabla 1.** *Usos de los signos de puntuación*

	Cantidad de respuestas	Porcentajes
Organización	83	50,6 %
Comprensión	70	42,7 %
Usos de un signo en particular	46	28 %
Pausa	44	26,8 %
Producción de sentido	39	23,8 %
Resaltar información	13	7,9 %
Enumeración	8	4,9 %
Redacción	8	4,9 %
Citas	7	4,3 %
Explicación	4	2,4 %
Ejemplos	4	2,4 %
Relación entre oraciones	3	1,8 %
Aclaración	2	1,2 %
Descripción	1	0,6 %
Otros	4	2,4 %
No contesta	2	1,2 %

Como se desprende de la tabla, los usos que se mencionan con más frecuencia son dos: la organización de información y la interpretación del sentido del texto.

En primer lugar, la mitad de las personas (50,6 %) refiere que la puntuación permite organizar y ordenar información. Este es un empleo que suele ser destacado en los manuales de escritura. Según García Negroni (2004, 2011), los signos de puntuación ayudan a ordenar la información en diferentes unidades. Es interesante

destacar que, en nuestro caso, las respuestas, por lo general, no están en relación con la estructuración del escrito (capítulos, apartados, etc.), sino que refieren a unidades más pequeñas: las oraciones o los párrafos. Veamos algunos ejemplos:

1. Los signos de puntuación ayudan a darle a que el texto tenga cuerpo.<sup>3</sup>
2. Sirven para que no se mezclen los temas y que sea organizado.
3. Se utilizan para destacar el final de un párrafo y el inicio de otro.
4. Se utilizan para marcar oraciones, donde comienzan y donde terminan.

En segundo lugar, el 42,7 % contesta otra de las funciones reiteradas en la caracterización de la puntuación en la que el foco se desplaza de la elaboración del texto a su recepción: los signos se emplean para facilitar la comprensión.

5. Los signos de puntuación sirven para que un texto pueda ser legible.
6. Los signos de puntuación sirven para que a la hora de la lectura pueda entenderse, sea un texto al cual se pueda comprender.

El rol de la oralidad en la escritura que, como recordamos en el apartado teórico, es heredero de la tradición prosódica, también figura –aunque en menor proporción– como opción. Un 26,8 % afirma que los signos de puntuación son incorporados para orientar la lectura:

11/25

7. Yo creo que los signos de puntuación se usan para dar un respiro en la lectura.
8. Se usan para establecer pausa en la lectura, indicar entonaciones.

Un 28 % de las respuestas, por su parte, no logra identificar cuál es la finalidad de la puntuación y, en su lugar, describe el uso de algún signo en particular. De allí que los y las estudiantes nombren algún signo en específico —el punto, la coma, los dos puntos o las comillas— e indiquen su empleo:

9. Las comillas sirven para mencionar el título de un artículo, libro, etc.
10. Dos puntos: sirven para conectar oraciones.

Solo un 23,8 % de quienes son encuestados advierte el vínculo que existe entre la puntuación y la producción de sentido:

11. Según los signos de puntuación una misma oración puede tener varios significados.
12. Los signos de puntuación se utilizan para darle sentido y separar la información en los textos.

Por último, en las encuestas figuran otras respuestas menos habituales en las

---

<sup>3</sup> Los ejemplos se transcriben manteniendo la ortografía y la puntuación original.

que se aluden a los siguientes empleos: resaltar información (7,9 %, ejemplo 13), enumerar (4,9 %, ejemplo 14), mejorar la redacción (4,9 %, ejemplo 15), incluir citas (4,3 %, ejemplo 16), dar explicación (2,4 %, ejemplo 17), ejemplificar (2,4 %, ejemplo 18), relacionar oraciones (1,8 %, ejemplo 19), realizar aclaraciones (1,2 %, ejemplo 20) y marcar una descripción (0,6 %, ejemplo 21).

13. Sirven para marcar una frase o referirse a algo.
14. Sirven para enumerar.
15. Se usan para alcanzar una mejor redacción de texto.
16. Sirven para transcribir citas textuales.
17. Sirven para dar una explicación.
18. Sirven para ejemplificar.
19. Los signos de puntuación sirven para poder diferenciar qué tipo de relación tiene una oración con otra.
20. Sirven para aclaraciones.
21. Sirven para marcar descripciones.

Como es posible observar, algunos de estos resultados se corresponden con las funciones de un signo de puntuación en particular, aunque no se explice cuál es.

12/25

### Coma

La coma es uno de los signos de puntuación más arbitrarios (García Negroni, 2004, 2011) y es uno de los que, en los materiales elaborados por estudiantes, suele presentar dificultades en su uso (Savio, 2023). Si bien su colocación depende, muchas veces, de un criterio personal, hay ciertos usos normativos que rigen su empleo. En la Tabla 2 volcamos las respuestas a la pregunta dos en la que se pregunta por la utilización de este signo.

**Tabla 2. Usos de la coma**

	Cantidad de respuestas	Porcentajes
Enumeración	95	59 %
Pausa	59	36,6 %
Aclaración	29	18 %
Separación	21	13 %
Conectores	18	11,2 %
Separación de oraciones	14	8,7 %
Continuidad de tema	9	5,6 %
Ejemplos	9	5,6 %
Cambios de orden	3	1,9 %
Vocativos	2	1,2 %
Organización	2	1,2 %
Resaltar información	1	0,6 %
Otros	5	3,1 %
No contesta	5	3 %
		13/25

Como se deduce de la tabla, la enumeración de términos es la más citada en las encuestas. Un 59 % de las personas afirma que la coma sirve para separar elementos en una enumeración:

22. Se puede utilizar para enumerar.
23. Se utiliza para la correcta enumeración en texto. Evitar "y" cuando queremos señalar más de dos.

Es importante aclarar que entre las respuestas también se nombra la "separación" en términos generales. Hemos ubicado esta opción en una categoría independiente y no la incluimos en la anterior, ya que entendemos que este tipo de contestaciones puede remitir a diferentes tipos de separaciones dentro de una oración, por ejemplo, una aclaración. Un 13 % alude a esta función:

24. Para separar lo que queremos decir.

En cuanto a la idea de la coma como marca de pausa en un escrito, como marca prosódica, esta se halla en segundo lugar. Aparece así en un 36,6 % de las respuestas.

25. La coma se utiliza para marcar una pausa en una oración.

26. Utilizo la coma en una oración cuando quiero dar una pausa al texto, con el fin de no mezclar ideas y tener un mayor control con los respiros.

Los demás usos lingüísticos de este signo son identificados solamente por una minoría de estudiantes: un 18 % reconoce el empleo de las comas en aclaraciones (ejemplo 27); un 11,2 %, en los conectores (ejemplo 28); un 1,9 %, en el cambio del orden de la oración (ejemplo 29); y un 1,2 %, en los vocativos (ejemplo 30).

27. La coma separa elementos de la misma categoría. David, el contable, no vino hoy.
28. Utilizo la coma para agregar marcadores discursivos.
29. Separa del resto de la oración ciertos elementos que han sido desplazados de su lugar habitual y llevados al principio.
30. Anoche soñé con vos, Martha.

Por otra parte, en las respuestas encontramos ciertos empleos inespecíficos de la coma. Un 5,6 % declara que utiliza este signo para dar continuidad a un tema (ejemplo 31). El mismo porcentaje de encuestados y encuestadas (ejemplo 32) responde que lo emplea para dar ejemplos (no se aclara si se refieren a la expresión “por ejemplo” o “como”, o a una enumeración con esa finalidad). Un 1,2 % comenta que puede utilizarse para ordenar el enunciado (ejemplo 33) y un 0,6 %, para resaltar información (ejemplo 34).

31. Sirven para darle cierre a una idea pero no del todo. Para poder continuarla si es necesario.
32. Para dar ejemplos.
33. La coma se utiliza para ordenar palabras.
34. Sirve para dar un pequeño énfasis.

Encontramos, finalmente, como dato interesante, que un 8,7 % de las personas encuestadas determina, como regla válida, que la coma sirve para separar oraciones. Este uso inapropiado, frecuente en las producciones de estudiantes, aparece en estas respuestas como norma:

35. Se utiliza para separar las oraciones escritas en un párrafo.
36. La coma la utilizo cuando quiero separar una oración de otra.

En estos ejemplos puede notarse que este empleo inadecuado para la escritura formal se concibe como correcto.

## Punto

La pregunta 3, la pregunta por el uso del punto, fue respondida por una amplia mayoría: solamente dos personas no la contestaron. Dado que los verbos que predominan son “finalizar”, “terminar” o “separar”, se han distribuido las respuestas

tomando en cuenta el alcance de las afirmaciones.

**Tabla 3. Usos del punto**

	Cantidad de respuestas	Porcentajes
Texto	100	61 %
Tema	42	25,6 %
Oración	22	13,4 %
Abreviaturas	4	2,4 %
Otros	3	1,8 %
No contesta	2	1,2 %

En la Tabla 3 se refleja el modo en que las respuestas han sido agrupadas. Aquella más frecuente (61 %) es la que articula el punto con la oración, pero también con unidades mayores a ella, a saber, el párrafo y/o el texto. En la mayoría de estos casos se recuerda la clasificación del punto en punto seguido, punto aparte y punto final.

37. Los puntos indican el final de un parrafo y/o una oración o punto final.  
38. El punto tiene dos objetivos en el texto esta el punto y seguido para finalizar una oración e iniciar otra o el punto final que es el que finaliza el texto o parrafo.

15/25

Un 13,4 % asocia el punto con el cierre de la oración:

39. Los puntos se utilizan al terminar una frase.

Un número significativo (25,6 %) responde que el punto se coloca cuando se termina un tema.

40. Para finalizar una idea, separarla.  
41. Se utiliza cuando ya termine de cerrar el tema que estoy relatando.

Solo un 2,4 % indica que el punto se emplea también en abreviaturas:

42. Para terminar una oración, para hacer una abreviatura.

Cuatro personas remiten a este uso.

## **Dos puntos**

La pregunta que indaga sobre los dos puntos, la 4 del cuestionario, es, por un lado, la que tiene el número más alto de estudiantes (19 personas, un 11,4 % del total) que no

la completa y, por el otro, la que recibe la mayor diversidad en sus respuestas. Ambos hechos podrían indicar que es, de los cuatro, el signo que genera más dudas sobre las normas que lo rigen. En la Tabla 4 se visualizan los resultados encontrados.

**Tabla 4. Usos de los dos puntos**

	Cantidad de respuestas	Porcentajes
Enumeración explicativa	56	38,1 %
Ejemplos	47	32 %
Cita textual	32	21,8 %
Definición	26	17,7 %
Explicación	14	9,5 %
Relacionar dos oraciones	8	5,4 %
Destacado	7	4,8 %
Descripción	7	4,8 %
Separación	4	2,7 %
Ampliación	4	2,7 %
Aclaración	5	3,4 %
Introducción	2	1,4 %
Títulos	2	1,4 %
Encabezamiento de cartas	1	0,7 %
Vocativo	1	0,7 %
Otros	2	1,4 %
No contesta	19	11,4 %

16/25

El uso en el que hay una mayor coincidencia (38,1 %), pero que en comparación a los resultados de las otras preguntas de la encuesta configura un porcentaje menor, es el de la enumeración explicativa. Los dos puntos pueden anunciar una enumeración y así lo marcan los y las estudiantes:

43. Utilizo para enumerar.

En línea con este empleo, la segunda función nombrada es la de indicar ejemplos. Un 32 % de las personas refiere esta opción.

44. Los dos puntos los utilizo cuando tengo que ejemplificar de lo que estoy escribiendo.

En tercer lugar (21,8 %), en las respuestas se reconoce que este signo introduce una cita, aunque no siempre se aclare que es una cita textual:

45. Se utilizan los dos puntos cuando se va a citar algo que menciono una persona textualmente.

La definición es también considerada por un grupo de estudiantes. El 17,7 % de la muestra recuerda que los dos puntos sirven para dar lugar a una definición. En la mayoría de los casos, se incluye un ejemplo similar a una entrada de diccionario.

46. Se utiliza para la definición de una palabra.

Las demás funciones que son enumeradas reúnen porcentajes menores. Un 9,5 % plantea que usa los dos puntos para introducir una explicación (ejemplo 47); un 5,4 %, para relacionar dos oraciones (ejemplo 48); un 4,8 %, para destacar algún segmento (ejemplo 49); un 4,8 %, para realizar una descripción (ejemplo 50); un 2,7 %, para hacer una ampliación (ejemplo 51); un 3,4 %, para aclarar (ejemplo 52); un 0,7 %, para el encabezamiento de cartas (ejemplo 53); y un 0,7 %, para vocativos (ejemplo 54).

47. Se utilizan para dar paso a una explicación.
48. Para conectar oraciones relacionadas entre sí sin necesidad de usar otro nexo.
49. Utilizo los dos puntos en una oración cuando quiero destacar algo dentro del texto.
50. Para describir algo o alguien.
51. Se utiliza para ampliaciones.
52. Se utilizan para dar una cierta aclaración.
53. Cuando voy a escribir una carta. Ej. Querido amigo:
54. Para usar un vocativo. Por ejemplo. Ana: ¿puedes ayudarme con esto?

En último lugar, encontramos algunos usos no especificados: para separar (2,7 %, ejemplo 55), para introducciones (1,4 %, ejemplo 56) y para títulos (1,4 %, ejemplo 57).

55. Es para separar para no usar punto seguido.
56. Se puede utilizar para introducir a un texto o tema.
57. Para nombrar algún título destacado.

## Comillas

La última pregunta fue respondida por 156 estudiantes. Un 6 % deja, entonces, este punto sin completar. En la Tabla 5 se muestran los resultados hallados.

**Tabla 5. Usos de las comillas**

	Cantidad de respuestas	Porcentajes
Citas textuales	99	63,5 %
Títulos	58	37,2 %
Destacado	39	25 %
Ironía	11	7,1 %
Enmarcar término	5	3,2 %
Suposición	4	2,6 %
Abreviaturas	1	0,6 %
Apodo	1	0,6 %
Otros	8	5,1 %
No contesta	10	6 %

18/25 El empleo de las comillas para la transcripción de las citas textuales es, como se advierte en la tabla, el que más aparece en estas respuestas. Un 63,5 % recuerda este uso. Es importante, sin embargo, aclarar que en las respuestas se señala, en algunas oportunidades, que las comillas sirven para incorporar la voz ajena en su literalidad, pero también que se utilizan para las citas de reformulación. Un número significativo de estudiantes afirma que este signo introduce citas indirectas.

58. Se usan para citas textuales.
59. Sirve para el momento de hacer una cita directa. Lo mismo con la cita indirecta.

Las comillas para encerrar títulos es otra de las funciones más nombradas. Un 37,2 % de estudiantes resalta este aspecto.

60. Se utilizan para marcar títulos de artículos o libros.

En un tercer lugar, el 25 % sostiene que las comillas sirven para destacar algún segmento en la oración. Esta idea, que no constituye parte de las normas de uso, podría atribuirse al efecto gráfico que se produce con este signo de puntuación.

61. Las comillas las utilizamos para resaltar algo importante.

Por otra parte, un grupo minoritario acuerda que las comillas se utilizan para las ironías (7,1 %, ejemplo 62), para enmarcar términos (3,2 %, ejemplo 63) y para los apodos (0,6 %, ejemplo 64).

62. Cuando menciono un concepto de manera irónica o para un concepto complejo.
63. Se utiliza para marcar que un término es impropio o vulgar. Se utiliza para marcar palabras extranjeras.
64. A ella le decían "la Tana", no se si era porque sus padres eran de Italia o por como era su aspecto.

Entre los empleos inespecíficos se observa el de la suposición (2,6 %, ejemplo 65) y el de las abreviaturas (0,6 %, ejemplo 66).

65. Se utilizan para suponer algo.
66. Para abreviaturas.

## DISCUSIÓN

En el apartado anterior hemos examinado los resultados de la encuesta. El objetivo de este estudio fue explorar cuáles son las ideas que tienen los y las estudiantes que ingresan a la UNAJ sobre la puntuación y sobre las normas lingüísticas que rigen los usos de los cuatro signos más aplicados en sus escritos: el punto, la coma, las comillas y los dos puntos. Como señalamos, diversos estudios manifiestan problemas en cuanto al empleo, pero ninguno se pregunta por las percepciones que tienen los y las estudiantes respecto de ellos.

Desde un comienzo, hemos advertido que el saber que se posee sobre los signos no se corresponde de manera directa con el modo en que se los utiliza. Conocer las normas lingüísticas no necesariamente conduce a una puntuación adecuada o viceversa, no recordarlas no determina lo contrario: la actividad metalingüística implica diversos grados de conciencia y explicitud, por lo que las elecciones lingüísticas no siempre pueden ser enunciadas. No obstante, en este trabajo concebimos que acercarnos al imaginario que el estudiantado construye sobre los signos de puntuación nos permite diseñar estrategias educativas más específicas.

Sobre los resultados alcanzados, nos interesa marcar, en primer lugar, que las respuestas obtenidas dan cuenta de la relevancia de revisar y reforzar en el aula la importancia que poseen los signos en la escritura. Hemos visto, por un lado, que aún sobrevive la vertiente prosódica para decretar las modalidades en el uso de la puntuación: en un 26,8 % de las encuestas se marca la respiración en la lectura como la finalidad de los signos y en un 36,6 % de las respuestas sobre la coma se registra la misma afirmación. Por el otro, hemos notado la centralidad que adquiere la comprensión lectora al identificar el objetivo del sistema de puntuación. Podría pensarse que los y las estudiantes se perciben como lectores y lectoras, concepción que desplaza el acento del lugar que ocupan como escritores y escritoras de sus propios textos. Como mostramos, un 23,8 % de la muestra hace referencia a la producción de sentidos. Por otra parte, solo la mitad de las personas encuestadas pudieron remitir a la organización como un aspecto clave de la puntuación y un número elevado no pudo

reflexionar sobre este asunto; de allí que caracterizaran únicamente un signo en particular. Estos valores dan cuenta de la necesidad de retomar en el ingreso a la universidad el lugar que ocupan los signos de puntuación en la producción escrita, sus implicancias en la construcción de sentido y el rol de escritores y escritoras que los y las estudiantes ejercen en estos primeros años.

Restringir los signos de puntuación a unidades lingüísticas pequeñas, como la oración o el párrafo —idea que se desprende tanto de la pregunta por la puntuación en general como por los usos del punto— también acota la mirada respecto de las funciones. Un 39 % de las personas no relaciona el punto con la estructuración del texto: consideran que el punto marca el cierre de la oración o de un tema. Esta convicción conlleva así no solo problemas al momento de su colocación, sino también un empobrecimiento respecto de la imagen que se crea del texto en su totalidad. Recordar la centralidad que tienen los signos de puntuación en el armado y en la organización del escrito es un punto para revisar con los y las ingresantes en este primer momento, que, como señalamos, ejercen un papel primordial en la elaboración textual.

En cuanto a las preguntas por los signos de puntuación —coma, punto, dos puntos y comillas—, las respuestas han puesto de manifiesto cierta confusión acerca de algunos de los empleos y la necesidad de considerar y valorizar sus funciones en el escrito. En todos los casos (menos en la pregunta por el punto) hemos evidenciado tanto la aparición de usos inespecíficos, es decir, que no derivan de normas lingüísticas y de usos inapropiados como el desconocimiento de ciertos empleos habituales. La mayoría de los y las estudiantes asocia la coma con la enumeración; son muy pocos quienes incluyen otros usos frecuentes (por ejemplo, en aclaraciones o en conectores). Incluso, un grupo minoritario afirma que la coma separa oraciones. Aunque un gran número de personas vincula el punto con el texto, un grupo no menor, como recién indicamos, lo relaciona con el término de una oración o el cierre de un tema. Esta última perspectiva puede ocasionar limitaciones significativas para disponer de este signo. Las respuestas sobre los dos puntos —cuyos usos se presentan como los más equívocos— tienen un grado de coincidencia menor. En este sentido, hay una mayor pluralidad en las opciones. Muchas personas identifican que se utilizan para introducir enumeraciones, citas o definiciones. En el caso de las citas, las respuestas son poco precisas y los demás empleos son señalados por un grupo minoritario. Por último, sobre las comillas, el uso que más se reitera es el de las citas textuales. Sin embargo, aquí también se observa cierta tergiversación: en algunas contestaciones se alude no solo a este tipo de citas, sino también a las citas de reformulación. Los títulos surgen en segundo término. El resto de las funciones se agrupa en porcentajes más bajos. Estos datos sugieren un saber fragmentario, insuficiente e impreciso sobre los usos de los signos de puntuación y plantean la necesidad de trabajar y focalizar en estos temas con los y las estudiantes.

Ahora bien, ¿qué hacer, entonces, en las aulas universitarias? No es el objetivo de este estudio diseñar una estrategia didáctica concreta para abordar esta problemática. Queremos, no obstante, dejar asentados algunos lineamientos. En

principio es fundamental recordar que una transmisión basada en la memorización de las reglas de uso o en una explicación lingüística detallada de ellas no presenta el mismo valor que su revisión reflexiva, ya sea en los textos analizados en clase como en los producidos por estudiantes.

Cassany (1999) propone reemplazar la enseñanza prescriptiva por una constructiva, en la que se enfatice la puntuación como recurso para construir significado. Según este autor, el uso de los puntemas se aprende de forma creativa, en situaciones auténticas de comunicación, cuando se quiere interpretar un texto o expresar una idea, por lo que es importante sustituir la explicación de manera descontextualizada de las normas por el uso concreto de los signos. Las prácticas pedagógicas deberían encaminarse a hacer comprender el significado que se transmite con determinados signos o con otros, tanto en situación de lectura como de escritura.

En nuestro caso, entendemos que partir de las ideas que traen quienes ingresan a la universidad para, a partir de ahí, analizar los distintos empleos de los signos, permite ponerlas en palabras, tomar conciencia de ellas y contrastarlas con sus usos para que puedan profundizar en ellos y ampliar, de esta forma, la mirada. A partir de los géneros académicos leídos en clase y aquellos que son producidos por estudiantes se puede trabajar con los signos en contextos concretos, fomentando su comprensión, y discutir los empleos que se les asignan. En este sentido, sostenemos que es primordial diseñar propuestas pedagógicas que integren la puntuación con los géneros que se leen y se escriben en la universidad desde un enfoque discursivo. A su vez, entendemos que este tipo de trabajo no debería ser planificado únicamente en los talleres de lecto-escritura universitaria, sino que tendría que ser transversal a las materias que se cursan en los inicios.

21/25

## CONCLUSIÓN

Como ya hemos desarrollado, en el primer año de cursada de la universidad se ubica el mayor índice de deserción estudiantil. En muchos casos son estudiantes de primera generación de universitarios en sus familias quienes abandonan su trayecto educativo. De allí la importancia de pensar estrategias pedagógicas específicas para contribuir a la inclusión de esta población. En los materiales de los talleres de lectura y escritura no siempre se toma en cuenta el perfil del estudiante que efectivamente ingresa a la institución y se construye una figura de estudiante-ideal que muchas veces entra en tensión con los saberes que estos traen.

Este artículo se propuso abordar una problemática que suele ser marginal a los estudios sobre alfabetización académica a partir de recuperar las voces de quienes son protagonistas: los y las estudiantes de una institución localizada en el conurbano bonaerense. En los últimos años nos encontramos con ingresantes poco entrenados en la escritura formal, cuyas producciones evidencian problemas en el uso de la normativa de la lengua. En este trabajo decidimos explorar específicamente el conocimiento que estos traen acerca de los empleos de los signos de puntuación. No consideramos que el hablante no pueda hacer uso de la lengua sin conocimientos

gramaticales explícitos. No obstante, concebimos, como Rodríguez Gonzalo (2011), que es posible observar la relación entre el saber consciente sobre la lengua y el saber inconsciente, y que es necesario poder establecer puentes entre ambos.

Los resultados hallados en este trabajo han puesto en evidencia la necesidad de fortalecer en las clases la importancia de los signos de puntuación y sus usos. Combinar la enseñanza de las reglas lingüísticas de estos signos con el decir académico implica poner el foco sobre la discursividad y la creación de sentidos sin resignar la calidad educativa. Una transmisión en la que se integren los aspectos semántico-gramaticales, textuales y discursivos propicia el pensamiento crítico y facilita el aprendizaje de prácticas de escritura con sus límites y potencialidades.

## Financiación

La autora no reporta haber recibido financiación institucional, gubernamental o privada para la realización de este estudio.

## Contribución de los autores

Karina Savio: Conceptualización, Curaduría de datos, Análisis formal, Metodología, Administración del proyecto, Recursos, Software, Supervisión, Validación, Visualización, Escritura (borrador original), Escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

## Conflictos de interés

La autora declara que no tiene ningún conflicto de interés en la escritura y publicación de este artículo.

## Implicaciones éticas

La autora indica no tener ningún tipo de implicación ética que se deba declarar en la escritura y publicación de este artículo.

## REFERENCIAS

Ávila Reyes, N., Navarro, F. y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2004). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.

Bravo, M. J. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En G. Bombini (Comp.), *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 51-78). Biblos.

Cambours de Donini, A. y Gorostiaga, J. (2019). Acceso y permanencia en universidades del conurbano: logros y límites de las políticas institucionales.

En A. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp.71-83). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: the link between writing and learning to write. En A. Camps y M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning how to write* (pp.103-124). Amsterdam University Press.

Camps, A. y Zayas, F. (2006). Introducción. En A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 7-16). Graó.

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, 58, 21-54.

Chiroleu, A. (2012) Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(13). <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n13.2012>

Ciapuscio, G. (2006). Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. En In R. Bein (Ed.), *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 157-169). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/EUDEBA.

Di Tullio, Á. (2000). Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática. *Lingüística en el aula*, 4, 7-28.

Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, XXVII (107), 118-133. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982005000300006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000300006&lng=es&nrm=iso)

Ezcurra, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo

Ezcurra A. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos claves. En N. Fernández Lamarra y M. Costa de Paula (Comps.), *La democratización de la educación superior en América latina: límites y posibilidades* (pp. 60-72). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Figueras Bates, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. *Revista Normas*, 4, 135-160. <https://doi.org/10.7203/Normas.4.4691>

Figueras Bates, C. (2020). La puntuación y el significado del texto. En M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons y A. K. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 303-322). Akal.

García Negroni, M.M. (Coord.) (2004). *El arte de escribir bien el español. Manual de corrección de estilo*. Santiago Arcos.

García Negroni, M.M. (2011). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Santiago Arcos.

Giammateo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *Signos Ele*, 7, 1-16. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>

Jiménez Marata, A. (2019). La redacción científica en la universidad. Visiones de los estudiantes de posgrado de La Habana. *Atenas*, 4(48), 33–46. <https://pf.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/100>

Micciche, L. (2004). Making a Case for Rhetorical Grammar. *College Composition and Communication*, 55(4), 716-737. <https://www.jstor.org/stable/4140668>

Myhill, D. (2005). Ways of Knowing: Writing with Grammar in Mind. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 77-96. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847265.pdf>

Myhill, D. y Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Culture and Education*, 27 (4), 839-867. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/11356405.2015.1089387>

Padilla, C. y López. E. (2015). *Prácticas de lectura y escritura: nivel secundario y superior. Perspectivas de docentes y estudiantes de la provincia de Tucumán*. Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

Pérez, I. y Natale, L. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale y D. Stagnaro (Comp.), *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13-46). Ediciones UNGS.

Rodríguez Gonzalo, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 58, 60-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3715995>

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>

Rodríguez Muñoz, F. y Ridaño Rodrigo, S. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de Filología*, XLVIII (1), 147-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032013000100007>

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

Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba.

Sánchez, C. (2004). La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza. *Educación*, 28(2), 233-254. <https://doi.org/10.15517/revedu.v28i2.2262>

Savio, K. (2023). La voz ajena. Las prácticas de citación en el ingreso a una universidad argentina. *Entramado*, 19(2), 1-17.

Schere, J. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Álabe*, 22, 1-15. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.7>

Toloza, C. (2017). Alfabetización académica e inclusión educativa. Acercamientos y tensiones entre intensiones y resultados. Tesis de maestría. <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/15677>

Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vicens, X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas*, I (2), 38-57. <https://core.ac.uk/download/pdf/47132231.pdf>