

Técnica de corrección de textos en el aprendizaje de la puntuación en 3º de la ESO

Clara Criado Escribá

(MESOB) Especialidad de Lengua y Literatura



MÁSTERES
DE LA UAM
2021-2022

Facultad de Formación de Profesorado



MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
Y BACHILLERATO
(Lengua Castellana y Literatura)

**TÉCNICAS DE CORRECCIÓN DE
TEXTOS EN EL APRENDIZAJE DE
LA PUNTUACIÓN EN 3.º DE LA ESO**

Autora: Clara Criado Escribá

Tutor: Santiago U. Sánchez Jiménez

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

2021-2022

DOCTOR: Mi previsión se anticipa a todo. Bastará con puntuar debidamente algún concepto... Ved aquí: donde dice... «Y resultando que si no declaró...», basta una coma y dice: «Resultando que sí, no declaró...». Y aquí: «Y resultando que no, debe condenársele», fuera la coma y dice: «Y resultando que no debe condenársele...».

CRISPÍN: ¡Oh, admirable coma! ¡Maravillosa coma! ¡Genio de la justicia! ¡Oráculo de la ley! ¡Monstruo de la jurisprudencia!

Los intereses creados, Jacinto Benavente

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero dar las gracias a Santiago Urbano Sánchez Jiménez, tutor de este TFM, por su implicación en el proceso de creación de este trabajo final de máster y su empeño por potenciar mis capacidades.

Gracias también a Antonia Hervás Molina, al centro donde realicé las prácticas docentes y a sus alumnos de 3.º C de la ESO, por permitirme poner en práctica parte de la propuesta didáctica de este trabajo y por su buen trato durante las prácticas docentes.

Por último, les agradezco a Luis y a mi familia su apoyo moral y material durante el este curso 2021-2022, y en especial a mi madre, que me impulsó a estudiar este máster.

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT	1
1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. La ortografía española y su didáctica	6
2.1.1 Ortografía de la lengua española (2010)	10
2.1.2 Revisión de la enseñanza de la ortografía española	12
2.2 Los signos ortográficos	15
2.2.1 Signos de puntuación simples	19
2.2.2 Signos de puntuación dobles	22
2.3 La corrección de textos	25
2.3.1 El corrector de textos profesional	27
2.3.2 El desempeño profesional de la corrección de textos	30
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	36
3.1 Introducción	36
3.2 Metodología	36
3.2.1 Enfoque por tareas y enseñanza directa	37
3.2.2 Técnicas de corrección adaptadas	39
3.3. Objetivos	41
3.3.1 Objetivos de la secuenciación de la propuesta	42
3.3.2 Objetivos de la metodología	42
3.4 Secuenciación	43
3.4.1 Sesión 1: Redacción de un texto	43
3.4.2. Sesión 2: Teoría de la puntuación	45
3.4.3. Sesión 3: Técnicas de corrección	45
3.4.4. Sesión 4: Corregir el texto del compañero	46
3.4.5. Sesión 5: Volver a redactar	47
3.5 Evaluación y calificación	48
3.6 Atención a la diversidad	49
3.7 Resultados	50
4. CONCLUSIONES	53
5. BIBLIOGRAFÍA	56
6. ANEXOS	59
6. 1. Anexo 1. Llamadas y marcas de corrección	59
6.2. Anexo 2. Ejemplo de biografía	60
6. 3. Anexo 3. Textos corregidos del alumno 1	61
6.4. Anexo 4. Textos corregidos del alumno 2	62

RESUMEN/ABSTRACT

Este TFM ofrece una propuesta didáctica basada en la enseñanza de algunas técnicas y recursos habituales en el ámbito de la corrección de textos profesional a alumnos de 3.º de la ESO. El planteamiento de la propuesta parte de la hipótesis de que las técnicas empleadas en el ejercicio del corrector profesional aplicadas en el aula contribuyen al aprendizaje de la ortografía —concretamente de la puntuación— en alumnos de enseñanza secundaria y suponen, también, una mejora del uso de los signos de puntuación.

El TFM se asienta en un marco teórico que justifica la propuesta didáctica, en un recorrido por el uso correcto de la ortografía española en la actualidad; metodologías de enseñanza de la ortografía; los signos de puntuación: su historia, su función y una descripción de los usos normativos de cada uno de estos signos adaptados al nivel de 3.º de la ESO, y, por último, se describe la misión del corrector profesional y se exponen las técnicas de esta disciplina que se aplican en la propuesta didáctica. La propuesta se encamina a que, de forma secuenciada, los estudiantes asimilen la teoría referida al fundamento de la puntuación y al valor de los signos de puntuación. La asimilación de estos fundamentos teóricos les permitirá adoptar un papel activo en la revisión de sus propios textos y la corrección de los de sus compañeros con el fin de consolidar con la práctica dicha teoría. La propuesta se enmarca en los requisitos del primer ciclo según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa del Ministerio de Educación.

Palabras clave: puntuación, ortografía, escritura, didáctica de la lengua, enseñanza secundaria.

This end-of-degree project presents a teaching methodology based on introducing typical professional proofreading techniques and resources to students in their 3rd year of Spanish secondary education. The basic idea behind the concept is that when professional proofreading techniques are applied in classrooms, they help secondary school students to learn to spell (in particular, punctuation) and also lead to an improvement in the use of punctuation marks. First, a theoretical framework is presented to justify the teaching methodology through a journey through the correct use of Spanish-language spelling today – punctuation marks: their history, function and a description of the standard uses of each of these marks at a 3rd year secondary school level – and, finally, the mission of

the professional proofreader is defined and the techniques of this discipline applied in the teaching methodology are presented. The aim of the approach is for students to assimilate the theory behind punctuation and the value of punctuation marks in a sequential manner. By adopting these theoretical principles, students can play an active role in checking their own texts and proofreading their classmates' work with a view to consolidating this theory in practice. The methodology complies with the requirements of the first 3-year period of secondary education in accordance with the Organic Law 8/2013, of 9 December, of the Ministry of Education on improving educational quality.

Keywords: punctuation, spelling, writing, language teaching, secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

*Al emperador Carlos V
se le pidió firmar una sentencia que decía así:
Perdón imposible, que cumple su condena.
Al monarca le ganó su magnanimidad
y antes de firmarla movió la coma de sitio:
Perdón, imposible que cumpla su condena.
Y de ese modo, una coma cambió la suerte de algún desgraciado.
Millán (2005, p. 11)*

Como demuestra la cita sobre la anécdota —más o menos cierta— del emperador Carlos V, un signo de puntuación puede cambiar la historia. En los últimos veinte años, con la consolidación de internet y aplicaciones para comunicarnos, el texto escrito ha ganado protagonismo con respecto a la comunicación oral. También la sociedad española está más alfabetizada que hace cien años, por lo tanto, estas circunstancias nos llevarían a pensar que la comunicación escrita para los españoles es una actividad diaria que desempeñan con excelencia.

No obstante, en la realidad del adulto alfabetizado y con estudios, la actualización de sus conocimientos de ortografía es prácticamente nula. Si bien muchas empresas se esfuerzan por que sus empleados consigan certificados de *marketing* o de gestión de proyectos, la preocupación por una escritura normativa que evite malentendidos, tensiones o errores graves brilla por su ausencia. Una vez finalizado el Bachillerato, no se realiza ningún tipo de formación relacionada con la ortografía y mucho menos con la puntuación, que es el asunto que nos concierne en este Trabajo de fin de máster (en adelante, TFM). En este sentido, como se verá en el marco teórico, el ingreso a la universidad no asegura que los alumnos dominen la normativa.

La responsabilidad de que los alumnos aprendan a escribir correctamente recae, sobre todo, en la escuela secundaria. Sin embargo, está claro que sigue siendo una asignatura pendiente de la enseñanza español. Si bien la correcta escritura debe practicarse a lo largo de la vida para desarrollarla con perfección, consolidar los conocimientos básicos en la adolescencia facilita notablemente que el adulto sea capaz de expresarse con corrección por escrito.

En este TFM se presenta una propuesta didáctica para 3.º de la ESO que se enmarca en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa del Ministerio de Educación. El objetivo fundamental de esta propuesta, como se verá más adelante, es que el alumno sea capaz de revisar textos, mejorarlos y escribir con corrección.

Se ha elegido el ámbito de la puntuación como disciplina normativa, incluida en la ortografía, porque es el que menos —por mi experiencia y por los estudios recogidos en este TFM— se trabaja con los alumnos, en contraste con la atención que en las clases de lengua se dedica al análisis gramatical y, dentro de la ortografía, al uso normativo de la tilde o la correcta escritura de los significantes. De hecho, durante mis prácticas en un centro educativo observé que se penalizaba a los alumnos por cometer faltas de ortografía y por no acentuar o acentuar mal, pero se desatendía por completo el uso normativo de la puntuación.

Además, a lo largo de mi ejercicio profesional como correctora, he podido advertir que uno de los aspectos más deficientes de los textos con los que trabajo es la puntuación, que suele obedecer más a la intuición del autor que a las pautas normativas de la Real Academia Española. Considerando esta deficiencia, se ofrece en este TFM una iniciativa innovadora para la enseñanza de la normativa de puntuación de la lengua española dentro de la asignatura Lengua Castellana y Literatura.

Esta propuesta consiste en cinco sesiones consecutivas —a ser posible— en las que se combinan las metodologías de enfoque por tareas y la enseñanza directa con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo. La herramienta principal para lograr este objetivo —el uso de la puntuación normativa— es el sistema de corrección de textos, que se les transmitirá mediante unas sencillas técnicas de corrección adaptadas al nivel educativo, ilustradas con una serie de ejemplos. Una vez incorporadas estas técnicas, serán los propios estudiantes los que tendrán que corregir textos de sus pares para adoptar un papel activo que les ayude a consolidar un conjunto de conocimientos acerca de la puntuación normativa del español actual —seleccionados también— que se habrán impartido en clase.

Esta propuesta tiene un carácter anual, ya que para poder transmitir a los alumnos todos los contenidos relacionados con esta secuencia didáctica, se sugiere que la estructura planteada se repita tres veces, variando solo el tipo de texto que los alumnos deben escribir y las nociones teóricas que se imparten.

Los objetivos de esta propuesta son que el alumno logre evaluar su conocimiento sobre puntuación, que lo incremente, que sea capaz de corregir el texto de un compañero con las pautas indicadas y que, finalmente, el proceso dé como resultado que su uso de los signos de puntuación se ajuste a la norma académica vigente.

A lo largo de las páginas de este trabajo, además del resumen y de esta introducción, el lector encontrará cinco apartados. En el marco teórico se abordarán conceptos sobre ortografía española; el enfoque didáctico en España; los signos de

puntuación y su uso, y toda la información relacionada con la corrección de textos necesaria para justificar la propuesta.

En el apartado sobre la propuesta didáctica se exponen la metodología elegida, los objetivos que persiguen la secuencia y la metodología; la secuencia didáctica descrita; el sistema de evaluación y calificación; cómo se puede adaptar la propuesta teniendo en cuenta la diversidad del aula y, por último, los resultados obtenidos en un aula de 3.º de la ESO durante el periodo de prácticas de este máster.

En la sección de resultados se resolverá si esta propuesta didáctica cumple con los objetivos planteados y si los alumnos presentan una mejora con respecto a su conocimiento previo sobre el uso normativo de los signos de puntuación.

En el apartado de las conclusiones, se revisará si la propuesta es viable en los centros y si ha cumplido con la hipótesis planteada en esta introducción. También se plantearán otras líneas de investigación relacionadas con este TFM.

En la bibliografía se recogen todas las publicaciones mencionadas a lo largo de este TFM y en las que se basa el marco teórico.

Por último, en el apartado titulado «anexos» se encuentran cuatro recursos que pueden facilitar la comprensión de algunas partes de este TFM. Incluyen un ejemplo de marcas de corrección en papel, otro de las biografías que se pueden usar en el segundo trimestre de la propuesta y, finalmente, dos ejemplos reales de los textos del centro donde se ha puesto en práctica la secuencia didáctica.

2. MARCO TEÓRICO

Antes de abordar una cuestión tan compleja como el aprendizaje de la puntuación mediante técnicas de corrección —ámbito de investigación y pretensión de este trabajo de fin de máster—, resulta fundamental revisar algunos conceptos básicos, metodologías docentes relacionadas y estudios previos que cimenten la propuesta de este trabajo de fin de máster. Para ello, se tratarán distintas cuestiones en este apartado teórico.

Se dedica, en primer lugar, un espacio a explicar el carácter de la ortografía del español actual, atendiendo a la estimación social del uso normativo de la ortografía y a las directrices normativas que se recogen en la *Ortografía de la lengua española* (2010). Además, se da cuenta de los métodos de enseñanza de la ortografía más habituales en el sistema educativo español. A continuación, nos detenemos en los signos ortográficos, especialmente en el uso normativo de los signos de puntuación que se van a tomar como punto de partida en la propuesta didáctica de este TFM. Por último, se hará una consideración de cómo la revisión de textos puede contribuir a una mejor redacción, concretamente durante el proceso de adquisición del código escrito.

2. 1. La ortografía española y su didáctica

A día de hoy, la palabra *ortografía* —tomada del griego ὀρθογραφία, término que hemos heredado del latín *orthographia* (RAE 2014, sub voce *ortografía*)—, nos resulta cotidiana, especialmente a los estudiosos en el ámbito de las humanidades y a los docentes de Lengua y Literatura. De hecho, hacer gala de buena ortografía es un aspecto socialmente bien valorado, no solo en el ámbito profesional, también en la esfera personal. Existen estudios que revelan que un 82 % de mujeres rechazaría conceder una cita a una persona que se comunicara con faltas de ortografía a través de redes sociales (Linares y Méndez, 2022, p. 265). Más allá de las relaciones interpersonales, tal y como se indica en la propia *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010), «la ortografía es un bien social, porque mediante su concurso, las lenguas alcanzan su máxima expresión de una unidad que se extiende por encima de todas las variaciones geográficas, sociales y situacionales» (RAE, 2010, p. 23).

Desde que en el año 2000 internet llegara a los hogares de los españoles gracias al ADSL, la comunicación escrita ha ido adquiriendo relevancia por encima de otros canales comunicativos en este país. Nos relacionamos por escrito y, a diferencia de las generaciones anteriores, el analfabetismo en España no supera el 1,3 % (INE, 2021). Esta tendencia a la comunicación a través de soportes escritos se evidencia en que, según la

encuesta de Bankmicell realizada a jóvenes de Estados Unidos nacidos entre 1981 y 1996, el 75 % de encuestados evita responder las llamadas de teléfono y prefieren comunicarse por escrito para ahorrar tiempo (Bankmicell, 2022).

No obstante, ese incremento de la comunicación escrita desde el nacimiento y propagación de internet no parece haber ido en consonancia con el respeto de las normas ortográficas. En concreto, los signos de puntuación en redes sociales han ido asumiendo un papel expresivo, de forma que en algunas ocasiones se encuentran en expresiones gráficas (emoticonos) y ya no se emplean con su función delimitadora original. Esto se explica por la influencia de la oralidad en el texto escrito en formato digital, que algunos autores denominan «texto oralizado» (Fernández, 2021, pp. 4-5).

En relación a esto, otra autora, Figueras (2014, p. 144), ilustra cómo la influencia de la oralidad en el formato escrito digital está fomentando la divulgación de los usos no normativos de los signos de puntuación.

URGENTE: NOTICIA DE ULTIMA HORA.-

Vuelve a nevar en estos momentos
en MADRID,
en la capital mismooooo
a 655 m sobre el nivel del mar, y en pleno mes de eneroooooo...
¡¡¡cómo lo oyen!!!!
y tal como predijeron desde la semana pasada los de la Ag. Estatal de Metereología...
¡¡no me lo puedo creer!!!
¡¡¡OOOOOoohhhhhh dios mío, dios mío... apiadate de nosotros....esto el
FINAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAL!!!!!!!

[<http://vesania.blogia.com /2009/011306-urgente-noticia-de-ultima-hora.-.php>].

Del ejemplo anterior se desprende, por una parte, que los signos de puntuación se usan para transmitir una gama amplia de actitudes proposicionales (modalización); y, por otra parte, que no puede entenderse el uso de la puntuación sin atender a la estructura gramatical (sintáctica y semántica) de las unidades textuales. En la modalidad de la escritura, la puntuación delimita niveles de complejidad estructural y semántica propias del texto escrito (Figueras, 2014, p. 145).

En estudios y artículos académicos son habituales las alusiones al incremento de errores ortográficos, especialmente los que atestiguan que el buen uso de la ortografía ha caído en picado a lo largo de las últimas décadas en el ámbito universitario. El propio Manuel Alvar, en 1979 —mucho antes del desarrollo de internet—, proporcionaba el dato de que «en un curso universitario de Lengua Española un 60 por 100 de mis alumnos tuvo faltas de ortografía en el primer examen parcial» (Suárez *et al.*, 2019, p. 137). Este dato demuestra que la escritura virtual no es el único motivo del descuido de la ortografía.

Morales y Hernández (2004, en Suárez *et al.*, 2019, p. 138), por su parte, concluyen que, desde el punto de vista gramatical, la producción deficiente de textos demuestra que los estudiantes universitarios no han interiorizado las normas ortográficas.

«Se concreta en reglas que deben ser respetadas por todos los hablantes que deseen escribir con corrección y su incumplimiento da lugar a lo que se conoce como “falta de ortografía”» (RAE, 2010, p. 11). Los errores ortográficos más habituales pueden reducirse a tres tipos: empleo inapropiado de los signos de puntuación, acentuación incorrecta de palabras con tildes y reproducción gráfica incorrecta de un significante.

Las faltas de ortografía más comunes según los estudios publicados —algunos citados a continuación— son los que atienden al empleo correcto de la tilde y a la reproducción gráfica de significantes. Aparentemente, la puntuación —sujeto específico de este trabajo— es un elemento ortográfico que pasa habitualmente inadvertido.

Los estudios llevados a cabo por Atorresi *et al.* (2010), así como los desarrollados por Tuana (1980); Tuana, Carbonell y Luch, (1980) entre otros, indican que existen dificultades ortográficas vinculadas al uso de la tilde y que las palabras de uso común son las que se escriben con mayor frecuencia de manera incorrecta. Asimismo, se constata que las mujeres tienen un mejor desempeño ortográfico que los hombres. Los errores cometidos por los universitarios se centran, sobre todo, en el empleo de palabras aparentemente frecuentes en su vocabulario común y básico (Suárez *et al.*, 2019, p. 141).

Se produce entonces una contradicción: formamos parte de una población cada vez más alfabetizada —cuyo canal de comunicación principal es la escritura— que no es capaz de dominar la ortografía de su código, entendida como «conjunto o corpus de convenciones que fijan las pautas de la correcta escritura de una lengua, tiene un carácter esencialmente normativo» (RAE, 2010, p. 11). De hecho, según Carratalá (2013, p. 19), se advierte, incluso, un descrédito social de la convención gráfica, «que ha ido perdiendo prestigio en la medida en la que se han ido acrecentando las faltas de ortografía en gentes de la más variada extracción social». A este menosprecio, añade el autor la indiferencia del profesorado, a la desidia de los escolares y a los medios de comunicación. Carratalá (2013) atribuye a estos tres grupos aludidos —docentes, estudiantes y periodistas— la responsabilidad a la hora de conservar el crédito social de la convención lingüística, pero no se debe olvidar la influencia de las nuevas tecnologías —ya aludidas— puedan tener en los profesores de Lengua y Literatura —sobre los que, por otra parte, recae todo el peso de manejo del código escrito.

Más allá de la consideración social —más o menos cuestionada— que se le otorga al uso adecuado de la ortografía, hay una razón práctica que hace que el uso normativo

del idioma sea fundamental. El empeño de los la responsabilidad de que los alumnos consoliden sus conocimientos en esta disciplina no está injustificado. Conforme a los planteamientos académicos, recogidos en RAE (2010), el cumplimiento de las normas sirve para «garantizar y facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua mediante el establecimiento de un código común para su representación gráfica» (RAE, 2010, p. 15).

Si lo trasladamos a un fin más práctico, el que realmente nos preocupa en este caso como docentes, la relevancia de la ortografía reside en cómo este conocimiento ortográfico determina el acceso a otros niveles de lengua y el desarrollo de otras dimensiones propias de la comunicación de base lingüística: la lectura, la composición escrita, la pronunciación, la semántica, entre otras (Fernández, 2015, p. 12). De manera más específica, el uso normativo de la puntuación, como se evidenciará más adelante, influye decisivamente tanto en la capacidad comunicativa del escritor como en la comprensiva del lector.

Atendiendo, por tanto, a estas consideraciones, cobra sentido que en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) —y también en otros niveles educativos— se haga hincapié en fomentar el aprendizaje y la comprensión de la norma ortográfica de la lengua española —también de la puntuación—, pero no únicamente como una tarea limitada a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la ESO, sino extendida al resto de ámbitos educativos en sus distintas etapas y niveles de formación.

Precisamente, si revisamos la bibliografía donde se hace referencia al origen de la dificultad de que en la universidad los alumnos dominen la ortografía a la perfección, comprobamos que varios autores aluden a la Educación Primaria, al entorno familiar y al hábito lector.

Igualmente, el uso de las convenciones ortográficas de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso no está determinado por las condiciones socioeconómicas y la formación profesional de los padres, ni por el tipo de educación que recibieron, sino en la concepción de su educación previa; en el desinterés por la lengua escrita que la escuela y la familia han desarrollado en el niño y, en consecuencia, en el joven y el adulto (Suárez *et al.*, 2019, p. 142).

Este TFM se centra en la puntuación. El interés por plantear una propuesta relacionada con la puntuación se fundamenta en la poca atención que se le dedica en las aulas, en favor de otros apartados de la ortografía y la correcta escritura. Como refleja Molina (2014), la ortografía está menospreciada en las aulas de Lengua Castellana y Literatura, pero hay algunos ámbitos más ignorados que otros, «pues nos centramos en

mejorar los hábitos ortográficos relacionados con la correcta escritura de las grafías (lo que podríamos denominar la ortografía de las letras), mientras que nos olvidamos de aspectos tan importantes como el correcto uso de los signos de la puntuación» (2014, pp. 100-101). A este respecto, la autora compara ejemplos de errores de ortografía graves, como colocar letras que no corresponden (*habanico) u omitir las que sí (*zanaoria), con errores de puntuación que igualmente dificultan la comprensión de un texto o incluso transmiten la información opuesta a la intencionada: *María estudia* frente a *María, estudia*.

En este apartado se han planteado los problemas principales sobre el que se vertebra este trabajo: el poco tiempo que se le dedica en la enseñanza secundaria a la normativa de la puntuación de la lengua española y su consecuencia, el uso deficiente de la misma entre los estudiantes universitarios. A continuación, se hace una revisión bibliográfica de la normativa de la ortografía española actual y de cómo esta se enseña en los centros.

2.1.1 Ortografía de la lengua española (2010)

Según *La ortografía de la lengua española* (RAE, 2010, p. 9) —el tratado de referencia para la presentación gráfica normativa en español—, la ortografía es el conjunto de normas que regulan la escritura correcta de una lengua. La ortografía responde a una dimensión sincrónica cuando se centra en las convenciones vigentes y otra diacrónica, cuando se ocupa de la evolución de dichas convenciones. A lo largo de este trabajo, se prestará atención fundamentalmente a la dimensión sincrónica, en especial en relación a los signos de puntuación.

Los signos de puntuación son elementos, junto a otros, que están regidos por la norma ortográfica. En este apartado se van a establecer algunas de las bases sobre las que se asienta el carácter de la norma. Para ello, es imprescindible recurrir a la *Ortografía de la lengua española* (2010), obra que establece la normativa que avala la Real Academia Española (RAE), institución que, junto a la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), representa la autoridad normativa referida al idioma español. A pesar de que más adelante se recurrirá a la *Ortografía básica de la lengua española* de 2012 —una versión resumida del tratado de 2010— para establecer los contenidos que se deben exigir a los estudiantes, es la *Ortografía de la lengua española* (2010) la que se ha de servir de referencia normativa para los docentes, investigadores y profesionales de la escritura.

La ortografía es una parte de la lengua presente en la mayoría de los idiomas del mundo y que incorpora, adicionalmente, varios sistemas más, que dan cuenta del valor y

uso del resto de sus elementos gráficos: el subsistema de los diacríticos, signos gráficos, los signos de puntuación, entre otros (RAE, 2010, p. 11). La ortografía española ha experimentado muchas reformas desde el primer momento en que se planteó como necesaria una sistematización de la escritura en español, que tradicionalmente se asocia con el periodo alfonsí (Alfonso X), coincidente con el desarrollo del castellano como lengua de comunicación en situaciones formales e informales. Hay que tener en cuenta que, en la etapa de orígenes, en su manifestación escrita, el español, como lengua romance, se valió de un sistema ortográfico heredado, el del latín. Por ese motivo, el sistema ortográfico no se ha creado de cero, específicamente para el español, sino que ha surgido como resultado de una adecuación progresiva desde el español medieval al moderno (RAE, 2010, p. 24).

En esa evolución han surgido nuevos fonemas, con sus correspondientes grafías (/ñ/, /rr/, /z/, entre otras). Este proceso de asignación convencional de fonemas y grafías es lento e ininterrumpido. Alfonso X tuvo un importante papel en este proceso durante su reinado (1252-1284). Siguiendo la iniciativa tomada por su padre, Fernando III el Santo, Alfonso X el Sabio institucionalizó de forma definitiva el castellano en toda la producción textual de la corte, ya fueran traducciones u originales. Sin embargo, a pesar de la llamada ortografía alfonsí, no será hasta la creación de la imprenta en el siglo xv cuando se produzca una verdadera regularización en el uso de grafía como referente visual del sonido (RAE, 2010, p. 18).

A raíz de la fundación de la Real Academia Española en 1713, se produjo una profunda reflexión sobre cómo debían reflejarse las voces del primer diccionario de la lengua española, el *Diccionario de autoridades* (1726-1739). Desde entonces, surgieron distintas discusiones acerca de algunas representaciones, por ejemplo, el empleo de las grafías <j> <g> y <x> para el fonema /x/ (RAE, 2010, p. 32). La empresa de la Real Academia no tuvo verdadero eco en la enseñanza hasta el reinado de Isabel II. Fue en este reinado cuando un decreto real de 1844 determinó que la enseñanza de la ortografía académica fuera obligatoria en todas las escuelas (RAE, 2010, p. 33).

Es importante notar que, dentro de la norma ortográfica, la puntuación es uno de los ámbitos que más se ha ido perfilando con cada publicación académica hasta llegar a la Ortografía de la lengua española (2010), donde cada signo de puntuación tiene su espacio y ejemplos con una gran variedad de contextos textuales. Esto nos permite poder desarrollar este TFM con precisión y, también, poder transmitir a los alumnos de la ESO el empleo normativo de cada signo de puntuación.

De la obra *Ortografía de la lengua española* (2010) cabe señalar se trata de una edición que, con respecto a la anterior de 1999, es más exhaustiva y explícita, procura evitar normas imprecisas o contradictorias y es panhispánica (RAE, 2010, p. XL). Además, los autores destacan de ella su carácter didáctico y su gran nivel de detalle y ejemplificación. Entre esas dos publicaciones dedicadas exclusivamente a la ortografía, la RAE publicó el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), una obra donde se incluyen «artículos temáticos que tratan cuestiones generales, como las normas de acentuación, el uso de los signos de puntuación o de las mayúsculas, etc., y artículos no temáticos, referidos a palabras concretas que plantean algún tipo de duda lingüística» (RAE, 2005).

Antes de dar paso al apartado en el que se abordará la didáctica de la ortografía española, conviene recordar que los constituyentes del sistema ortográfico español son un abecedario de veintisiete letras, la doble figura minúscula y mayúscula, dos signos diacríticos supraescritos (tilde y diéresis), un grupo de signos de puntuación, un conjunto de signos auxiliares, un espacio en blanco, abreviaturas, cifras y símbolos numéricos (RAE, 2010, pp. 41-42). Como veremos, nuestra propuesta didáctica se centrará en una serie de marcas ortográficas incluidas en el conjunto de los signos de puntuación empleados normativamente en español.

2.1.2 Revisión de la enseñanza de la ortografía española

La ortografía, como se ha visto, es un «corpus de convenciones que fijan las pautas de la correcta escritura de una lengua que tiene un carácter esencialmente normativo» (RAE, 2010, p. 11). Además de la presentación gráfica adecuada, conforme a una norma ortográfica —en este caso, la de la *Ortografía de la lengua española* (2010)—, la competencia de la escritura (expresión escrita) ha de conjugar otras destrezas: las reglas gramaticales que permiten las construcciones sintácticas, las variaciones morfológicas de flexión (nominal o verbal) o el conocimiento activo o pasivo del léxico —palabras con significado que conforman el vocabulario de un idioma—. A pesar de que, como confirma Carratalá (2013), la responsabilidad del crédito de las convenciones ortográficas no debería recaer solo en los profesores, sino también en los medios de comunicación y en los propios escolares, son los docentes, y especialmente los de Lengua y Literatura, los que a lo largo del recorrido de un alumno por el sistema educativo se encargan de enseñarle estas convenciones —con más o menos éxito—.

Según Sánchez *et al.* (2018, p. 140), la escritura no ha tenido un lugar preferencial en los planes de estudio, lo que ha llevado a integrar el aprendizaje de esta destreza de forma ocasional en actividades como la toma de apuntes, resolución de ejercicios y

elaboración de exámenes. En esta última actividad es donde el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar la habilidad, ocasión poco oportuna, teniendo en cuenta que un examen debería ser la culminación de un proceso de aprendizaje, no el comienzo. En definitiva, por norma general, en las aulas, se enseña poco a escribir.

Al abordar el asunto de la enseñanza de la ortografía, hay autores que recogen ciertas fórmulas consolidadas pero que consideran poco provechosas. Es el caso de Carratalá (1993) y Sánchez (2009), que señalan que en la programación de la asignatura de lengua la ortografía se ha abordado tradicionalmente con un enfoque memorístico y mecánico, en vez de fomentar la comprensión de la norma (Cánovas, 2016, p. 9).

Según Fernández (2015, p. 9), son varias las estrategias metodológicas que se han aplicado en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Las más frecuentes son enfoque tradicional, enfoque socio-constructivista, enfoque comunicativo o funcional y, por último, el enfoque basado en la programación neurolingüística (PNL).

El método más popular en las aulas es el tradicional, que apuesta por la transmisión verbal de reglas, el error-corrección-sanción, repeticiones, automatización de la escritura; en definitiva, métodos que priorizan la mecanización por encima de comprensión e interiorización de la norma. El método socio-constructivista basa la adquisición de la ortografía de forma paralela a la construcción progresiva del conocimiento del alumno, de manera que los errores se transforman en un elemento para aprender. Se trata de una enseñanza relacionada con los procesos de producción y comprensión textual (Fernández, 2015, p. 10).

El método comunicativo y funcional, por otro lado, propone situaciones comunicativas para que los alumnos pongan en juego sus conocimientos y la revisión de textos propios con el fin de alcanzar la eficiencia en la comunicación. Por último, el enfoque de la programación neurolingüística (PNL) ha logrado desmenuzar las operaciones cognitivas que desarrollan las personas que demuestran un manejo solvente de la ortografía y se está elaborando el modo de reproducirlo (Fernández, 2015, p. 10).

Por otro lado, y dejando de lado los diferentes enfoques metodológicos que pueden servir para enseñar ortografía, Carratalá (2013, p. 37) expone algunas actividades que considera contraproducentes para la consolidación del aprendizaje de la ortografía. En primer lugar, desaconseja aquellas basadas en textos plagados de dificultades léxico-ortográficas porque no resultan efectivas dentro del aprendizaje funcional, pues «los lectores con menos preparación intelectual se quedarían en los puros signos y no llegarían a los significados» necesarios para la comprensión global del texto.

Tampoco son recomendables las actividades basadas en la corrección de errores conscientemente vertidos, ya que resulta preferible presentar a los escolares enunciados correctos con la alternativa de sustituir algunas palabras por sinónimos. Asimismo, no son provechosas las actividades basadas en el restablecimiento de la puntuación de un texto, pues se considera más apropiado pedagógicamente que primero se analicen textos bien puntuados antes de enfrentarse a esos ejercicios de recuperación de signos ortográficos que exigen cierta soltura metalingüística. Por último, este autor desaconseja recurrir en el aula a los dictados de textos que abundan en complejidades ortográficas — «El mahometano trashumante se sentó junto al menhir»—. Estas actividades, basadas en muchos casos en la proximidad de significantes, puede suponer un obstáculo aún mayor en el caso de estudiantes de necesidades educativas especiales. Frente a esa última actividad, como alternativa, sugiere acudir a obras clásicas como *La Regenta* donde es fácil encontrar un párrafo coherente con palabras que pueden suponer un reto asumible por los alumnos —«La heroica ciudad dormía la siesta. El viento sur, caliente y perezoso, empujaba las nubes blanquecinas que se rasgaban al correr hacia el norte»— (Carratalá, 2013, pp. 36-43).

Sobre la enseñanza de la puntuación en particular, Roselló (2010) señala que uno de los principales problemas es que los docentes tienden a transmitir la puntuación como una señalización de la prosodia del idioma, especialmente en la escuela primaria. Además, concreta que existe una desconexión «entre la enseñanza de la lectura y la enseñanza de la gramática, y, de esa manera, se vuelve difícil comprender el estilo de puntuación de los autores o las peculiaridades de esta en los diferentes géneros textuales» (Roselló, 2010, p. 188). Recordemos que Molina (2014), como se ha citado anteriormente, insiste en que la puntuación es la parte de la ortografía a la que menos tiempo se le dedica en el aula. Sumado al argumento de Roselló (2010), se puede pensar que lo poco que se enseña sobre puntuación no es ni siquiera normativo.

A la hora de enmarcar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura y de la norma ortográfica, se ha de tomar en consideración el currículo educativo —en este caso, seguiremos el marco legislativo de la LOMCE— en su concreción en Lengua Castellana y literatura en 3.º de la ESO (primer ciclo) Bloque 2: comunicación oral y escrita, que hace alusión al aprendizaje de la ortografía. En concreto, para esta propuesta, nos centraremos en los siguientes estándares de aprendizaje:

5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros.

5.4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida (BOE, 2015, p. 361).

2.2 Los signos ortográficos

Los signos ortográficos son «todas aquellas marcas gráficas que, no siendo letras ni números, se emplean en los textos escritos para contribuir a su correcta lectura e interpretación» (RAE, 2010, p. 278) y se dividen en tres grupos: signos diacríticos, signos de puntuación y signos auxiliares.

Los signos diacríticos son los que confieren un valor especial a la vocal que afectan y sirven para distinguir funciones de términos idénticos en la escritura. En español existen solo dos: la tilde (´) y la diéresis (¨). La tilde indica que la sílaba en la que se incluye la vocal que la lleva es tónica, siempre y cuando sea necesario indicarlo, en función de las normas de acentuación. La diéresis solo tiene una función obligatoria en la ortografía del español que consiste en señalar que la *u* tiene valor fónico propio y debe pronunciarse cuando va precedida por *g* y seguida de *i* o *e*; por ejemplo: *cigüeña*, *pingüino* (RAE, 2010, pp. 280-281).

Por su parte, los signos auxiliares «constituyen un inventario abierto de signos de carácter accesorio, que se utilizan en los textos con funciones muy diversas» (RAE, 2010, p. 400). En RAE (2010) se explica que, puesto que es una nómina extensa y cumplen funciones muy distintas, la pertenencia a este grupo la determina la exclusión a los otros dos: signos diacríticos y signos de puntuación (RAE, 2010, p. 400). Son signos auxiliares los guiones (-), ya sea en su uso dividiendo palabras en saltos de línea, unión de palabras o división silábica, y también las barras (/), las llaves ({}), el apóstrofo (’), el asterisco (*), la flecha (→), el calderón (¶) y el signo de párrafo (§).

Por último, RAE (2010, pp. 281-282) define de este modo los signos de puntuación: «Los signos de puntuación son los signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar su comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas lógicas entre sus diversos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter especial de determinados fragmentos». En esta definición, se vislumbra un detalle que veremos más adelante: la fuerte relación entre la puntuación y la sintaxis. Los signos que forman parte de este grupo son: el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos, los paréntesis, los corchetes, las rayas, las comillas, los signos de interrogación y de exclamación y los puntos suspensivos.

En este TFM, se ha elegido seleccionar los signos de puntuación y dejar de lado el resto de signos ortográficos. El motivo es que este grupo es el mayor en cantidad y en

frecuencia de uso, por lo tanto, se considera fundamentales abordarlos en esta propuesta sobre puntuación por encima de los signos diacríticos y los auxiliares.

Puntuar un texto es dotar al texto de un orden que no solo concreta lingüísticamente las ideas de un autor, sino que ha de facilitar, en la medida de lo posible, la comprensión de ese texto cuando acceda a él el lector. Este orden se consigue con los signos de puntuación, un orden que obedece al sentido que el usuario quiera conferir al texto escrito. Así, un enunciado puede puntuarse de forma distinta sin que esto afecte a su corrección —a la norma lingüística—, aunque sí pueda contribuir a que el significado de este enunciado sea diferente, como sucede, por ejemplo: «vamos a comer niños» frente a «vamos a comer, niños» o en esta otra secuencia sin puntuar que se atribuye a Cortázar donde la posición de la coma determina también uno u otro sentido: «Si el hombre supiera realmente el valor que tiene la mujer andaría en cuatro patas en su búsqueda» (Zavala, 2012, p. 139).

Puntuar, según RAE (2014, sub voce *puntuar*) es «poner en un texto los signos ortográficos necesarios para facilitar su comprensión y señalar las relaciones sintácticas y lógicas entre sus constituyentes o el carácter especial de algunos fragmentos» y concretamente, el sistema ortográfico español dispone de los signos ortográficos que cumplen con tres funciones: indicar los límites de las unidades lingüísticas —por ejemplo, el punto—, señalar la modalidad de los enunciados —como los signos de interrogación, de apertura y cierre en español— y mostrar la omisión de una parte de los enunciados —cometido que desempeñan los tres puntos— (RAE, 2010, pp. 282-283).

Es importante destacar la relación que existe entre la puntuación y dos disciplinas lingüísticas: la prosodia y la sintaxis. Por un lado, la prosodia estudia el conjunto de elementos fónicos que afectan al habla —acento, tono, ritmo, entonación y curva melódica—, y por otro, la sintaxis analiza la combinación y disposición de las palabras para componer mensajes lingüísticos (RAE, 2010, p. 285). En el caso de la prosodia, los signos de exclamación e interrogación son los que nos indican la modalidad oracional y, además, tienen un equivalente oral en la entonación. Por otro lado, en los ejemplos anteriores, como el de «vamos a comer niños» y «vamos a comer, niños», la presencia o ausencia de la coma tiene como consecuencia que niños sea un complemento directo —un solo enunciado— o un vocativo —si hay dos enunciados separados por la pausa que da paso a la llamada al receptor, *niños*—. La elección de una u otra forma de puntuación lleva consigo una diferencia en la interpretación del mensaje.

La correspondencia entre la puntuación y la sintaxis (o construcción) se evidencia a partir de la propia definición de la función de los signos: «[f]acilitar que el texto escrito

transmita de forma óptima el mensaje que se quiere comunicar» (RAE, 2010, p. 282). La puntuación se asocia con la sintaxis atendiendo a la relación entre forma —construcción sintáctica o estructura— y contenido —significado expresado por la combinación de elementos que forman la estructura—.

En el caso de la vinculación entre la puntuación y la prosodia, encontramos una disyuntiva. La relación entre prosodia y puntuación se establece a través del contraste de soportes o canales lingüísticos: oralidad —cadenas entonativas y pausas— frente a escritura —signos que marcan modalidades oracionales o que delimitan estructuras—. En cuanto a la asociación que se entabla entre las pausas orales y las textuales, conforme a RAE (2010, p. 286), se ha de precisar que no siempre coinciden y que, en el caso de las textuales o gráficas, las cuales suelen materializarse con el signo de la coma, no siempre son obligatorias. Existen pausas en el discurso oral que no se corresponden con las pausas gráficas. Por otro lado, la entonación es un elemento prosódico que se manifiesta en ocasiones en la escritura. En este caso, los signos que pueden reflejar la intención comunicativa pueden ser distintos: la exclamación, los puntos suspensivos y, en determinados géneros discursivos de ámbito informal, los efectos de letra —mayúsculas, negrita...—, la acumulación de signos de modalidad, la repetición de letras, el truncamiento de palabras, etc.

Este TFM tiene como objetivo presentar una propuesta docente que contribuya a consolidar de la destreza de puntuación en los alumnos. Dominar la destreza de la puntuación, como una parte de la ortografía, supone también dominar las dos disciplinas anteriormente mencionadas y, en particular, la sintaxis, pues, metafóricamente hablando, la sintaxis es como la circulación de vehículos por las vías y la puntuación, la señalética de tráfico. Sin comprender la primera es difícil emplear correctamente esa señalización. Sin embargo, como señala De la Fuente (2001) a pesar de la normativa vigente, puntuar un texto puede plantearse desde el para qué, el cómo y el por qué puntuar. En el para qué puntuar, indica que es imprescindible conocer las funciones de la puntuación y los contextos donde se requieren dichos signos, y que siempre existe un margen de maniobra para la subjetividad, porque es imposible que absolutamente todos los casos de puntuación estén recogidos por la norma. Sobre el cómo, «se refiere fundamentalmente a dilucidar cuál es el signo más adecuado en un determinado contexto» y hay que tener en cuenta que existe más de un signo que puede encajar en un mismo contexto —por ejemplo, el punto a veces es intercambiable por dos puntos—. El por qué puntuar remite también a la idea de que no solo se puntúa por la existencia de reglas ortográficas, sino que estas siempre se basan en motivo (De la Fuente, 2001, p. 110), y por ello en esta

propuesta didáctica la evaluación se hace sobre una justificación teórica de las normas de puntuación que se recogen en los siguientes apartados 2.2.1 y 2.2.2.

Retomando algunos aspectos históricos sobre la normativa ortográfica que ya se señalaron en el apartado 2.1.1, es interesante señalar que la primera ortografía académica se publicó en 1741, y previamente, las obras dedicadas a la ortografía, como la *Gramática* y las *Reglas de ortografía* de Nebrija no llegaban a abordar el proceso de puntuación como algo específico para el castellano, ya que se heredaban los signos y las normas del latín. Nebrija solo empleaba dos signos de puntuación en sus escritos: el punto (.), para finalizar frases, y los dos puntos (:) para separar unidades que conforman una frase. En 1531, Alejo Venegas, publica un tratado de ortografía donde la familia de los signos aumenta con el colon (;), el paréntesis (), la vírgula (/), el interrogante (?), coma y artículo, estos últimos con la misma forma (,).

En el *Diccionario de autoridades* de 1726 se plantea como uno de los objetivos de la ortografía «la recta y legítima puntuación con la que se debe señalar, dividir y especificar las cláusulas y partes de la oración, para que lo escrito manifieste y dé a conocer clara y distintamente lo que propone y se discurre». Es interesante observar cómo esta determinación de los objetivos de la ortografía encaja con la actual de la puntuación que se ha revisado ya en este TFM.

Dicha obra lexicográfica (el *Diccionario de autoridades* de 1726-1739, el primer diccionario elaborado por la RAE) es la primera obra en la que se establecen las reglas de ortografía más similares a las actuales. En la obra se recogían ocho signos, casi todos destinados a marcar la puntuación: la coma, el punto, el punto y coma, los dos puntos, el interrogante, la admiración, el paréntesis y la diéresis. El resto de signos llegaría a partir de la primera ortografía de 1741 (RAE, 2010, pp. 290-291).

Tras este breve repaso por la historia de la puntuación del español, en el siguiente subapartado, se van a definir los signos de puntuación que se tendrán en cuenta para la propuesta didáctica que se expondrá detalladamente en los apartados de «metodología» y «resultados». No procede explicar aquí todas las normas de uso de cada signo, sino que se presentarán los signos de puntuación —punto, coma, punto y coma, los dos puntos, los paréntesis, los corchetes, la raya, las comillas, signos de interrogación y exclamación, los puntos suspensivos, clasificados en simples y dobles— que se incluyen en la propuesta didáctica de este TFM y los usos que se consideran fundamentales para los alumnos de 3.º de la ESO.

Las siguientes normas seleccionadas para 3.º de la ESO se han extraído de la *Ortografía básica de la lengua española* publicada en 2012. Los ejemplos con los que se ilustra cada contexto textual son de elaboración propia.

2.2.1 Signos de puntuación simples

Punto

El punto (.) «señala el final de un enunciado —que no sea interrogativo ni exclamativo— de un párrafo o de un texto» (RAE, 2012, p. 62). Es oportuno destacar didácticamente su relevancia, puesto que delimita fragmentos —oracionales o no— con autonomía de significado. Es habitual que algunos estudiantes tengan dificultades para establecer los límites de los enunciados. La letra inicial de la palabra siguiente al punto deberá ir en mayúscula.

A) Tipos de punto

1) *Punto y seguido*

Es el punto que se sitúa en un mismo párrafo para separar enunciados.

EJEMPLO. *Busca en tu cuarto. Tal vez encuentres lo que has perdido.*

2) *Punto y aparte*

Este punto es el que separa un párrafo de otro y la elección entre este punto y el anterior depende de la organización de las ideas del autor del texto.

EJEMPLO.

El mar estaba embravecido aquel día. Los barcos sorteaban las olas con dificultad, aunque la mayoría de ellos no había salido a faenar.

Miguel, sentado en el muelle, esperaba el regreso de su padre. Atisbaba el horizonte buscando ansioso su barco con la mirada (RAE, 2012, p. 62).

3) *Punto final*

Este es el punto que finaliza un texto o un capítulo de una obra. Es importante tener en cuenta que la expresión *punto y final* —error por analogía con *punto y seguido* y con *punto y aparte*— es incorrecta.

B) Usos incorrectos del punto

No se pone punto en estos contextos textuales:

1) En títulos y subtítulos de libros y otras obras. EJEMPLO. *Cien años de soledad*

2) Nombres de autor en cubiertas o en firmas.

EJEMPLO.

Un saludo,

Clara Criado

- 3) Eslóganes publicitarios. EJEMPLO. *Asturias, paraíso natural*
- 4) Después de signos de exclamación e interrogación. EJEMPLO. *¿A qué hora vienes mañana? ¡No me digas que a las doce!*

Coma

La coma (,) «delimita unidades discursivas inferiores al enunciado, como algunos tipos de oraciones y grupos sintácticos» (RAE, 2012, p. 64). Existen comas obligatorias y opcionales. Revisaremos especialmente las obligatorias y aquellas que no deben emplearse nunca. Las comas optativas podrían enseñarse en cursos más avanzados, especialmente, en Bachillerato.

A) Comas obligatorias

En los siguientes casos, siempre debe escribirse una coma:

- 1) De vocativo. EJEMPLO. *Antonio, luego nos vemos.*
- 2) Con interjecciones. EJEMPLO. *¡Ay, no me digas!*
- 3) Con apéndices confirmativos. EJEMPLO. *Sí, ya nos vamos.*
- 4) Con conectores del discurso como *sin embargo, además, no obstante, ahora bien, o sea, pues bien, en definitiva, asimismo*, etc. EJEMPLO. *Me llamo Magdalena. Nadie, sin embargo, me llama así.*
- 5) Ante oraciones coordinadas adversativas, las introducidas por *pero, mas, sino* y *aunque*. EJEMPLOS. *Hazlo si quieres, pero luego no te quejes. Cree que lo hizo bien, aunque a veces duda.*
- 6) Dentro de oraciones condicionales cuando comienzan con la cláusula condicional. EJEMPLO. *Si vas a venir tarde, avísame.*
- 7) Oraciones de relativo explicativas. Ejemplos: *Don Alfonso, a quien todos queremos, vino ayer. Mi casa, que está al borde del mar, es muy luminosa.*

B) Uso incorrecto de la coma

No debe emplearse la coma en los siguientes contextos textuales:

- 1) Entre sujeto y predicado. En ningún caso, incluidos sujetos largos, debe interferir la coma entre sujeto y predicado. EJEMPLOS. *Mis padres, mis tíos y mis abuelos me felicitaron ayer. Que vengas esta tarde me parece muy bien.*
- 2) Cuando a una conjunción adversativa le sigue una pregunta o un enunciado exclamativo. EJEMPLO. *Pero ¿qué quieres decir con eso? Pero ¡habrase visto!*

- 3) En oraciones de relativo especificativas. En este caso, no se debe aislar entre comas para que el lector comprenda que es una cláusula especificativa.
EJEMPLO. *La casa que está al borde del mar es muy luminosa.*

Punto y coma

El punto y coma (;) «delimita unidades discursivas inferiores al enunciado, ya sean grupos sintácticos u oraciones» (RAE, 2012, p. 77). Estos son los casos en los que se puede emplear el punto y coma:

- 1) Entre oraciones yuxtapuestas. «Se escribe punto y coma para separar oraciones sintácticamente independientes entre las que existe una estrecha relación semántica» (RAE, 2012, p. 77). EJEMPLO. *Puede irse a casa; ya no hay más que hacer.*
- 2) Entre unidades coordinadas. En el caso de contar con una enumeración (ya sea copulativa o disyuntiva) compleja, con varias comas en su interior, se debe recurrir al punto y coma. EJEMPLO. *Cada grupo irá por un lado: el primero, por la izquierda; el segundo por la derecha, y el tercero, de frente.* Además, como en el caso de las conjunciones adversativas con la coma, cuando la oración adversativa es compleja y presenta comas internas, se debe sustituir la coma por punto y coma. EJEMPLO. *No vivió mucho tiempo en el pequeño pueblo; pero, mientras estuvo allí, disfrutó muchísimo del campo.*
- 3) Ante conectores discursivos. Como en el caso de la coma, se empleará punto y coma delante de conectores discursivos cuando las oraciones internas presenten comas y presenten cierta complejidad. EJEMPLO. *Todos los productos tenían que pasar un estricto control; por lo tanto, se distribuían con mucho retraso.*

Dos puntos

«Los dos puntos (:), que, como la coma y el punto y coma, delimitan unidades sintácticas interiores al enunciado, detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue, que siempre está en estrecha relación con el texto precedente» (RAE, 2012, p. 79). En la mayoría de los casos, tras dos puntos, se escribe minúscula. Se emplean dos puntos en los siguientes casos:

- 1) Enumeración. «Se escriben dos puntos ante numeraciones de carácter explicativo, es decir, aquellas precedidas por un elemento anticipador» (RAE, 2012, p. 79). EJEMPLO. *Ayer fui al mercado a por verduras: tomates, pimientos, lechuga y cebollas.*

- 2) Ejemplificaciones. Cuando se introduce una ejemplificación de un elemento anticipador. EJEMPLO. *Hay cosas que no debes olvidar: el pasaporte, por ejemplo.*
- 3) Discursos directos y citas. Después de verbos de lengua que introducen literalmente las palabras dichas por otra persona, se usan los dos puntos, pero también las comillas y la mayúscula inicial: Ya lo dijo Aristóteles: «La virtud está en el medio». Si se trata de un diálogo, entonces la intervención estaría precedida por una raya, en vez de comillas.

EJEMPLO.

Después de dudarlo unos minutos, respondió:

—¡Conmigo no cuentas!

- 4) Saludo en carta o en email. Al comienzo de este tipo de comunicados, debemos emplear dos puntos del siguiente modo:

Querida Esther:

¿Cómo estás? Espero que esta carta te llegue en un buen momento.

Puntos suspensivos

Los puntos suspensivos (...) son siempre tres puntos que engloban un único signo y su función es señalar una suspensión o una omisión del discurso (RAE, 2012, p. 96). Se emplean en estos contextos:

- 1) Fines expresivos, para indicar duda, temor o vacilación en el discurso. EJEMPLOS.
Te llaman del hospital... Espero que sean buenas noticias.
Si yo te contara...
- 2) Omisión de un fragmento del discurso ya conocido por el interlocutor. EJEMPLOS.
Más vale pájaro en mano... Firma el contrato.
A quien madruga..., así que ¡corre!
- 3) Omisión de expresiones mal sonantes o conocidas por el interlocutor. EJEMPLO.
¡Qué hijo de... está hecho!
- 4) Finalizar una enumeración que podría proseguir en lugar de *etcétera*. EJEMPLO.
Puedes hacer lo que quieras: leer, ver la tele, cantar...

2.2.2 Signos de puntuación dobles

Paréntesis

«Los paréntesis () son un signo doble que se usa para insertar en un enunciado una información complementaria o aclaratoria» (RAE, 2012, p. 82). Estos son los usos recomendados de los paréntesis:

- 1) Aislar incisos o información adicional (fechas, lugares). Ejemplos: *Las asambleas (la última fue ayer) se celebran una vez al año. El año en que nació (1492), se descubrió América. Mi familia es de Alcobendas (Madrid).*
- 2) Acotaciones teatrales. En el género dramático, las acotaciones se escriben entre paréntesis. EJEMPLO.
RAMIRO: *(en voz baja)*. ¿Quién es?

Además de su uso como signo de puntuación, los paréntesis pueden ser usos auxiliares con distintas funciones.

Corchetes

«Los corchetes [] son un signo doble que, en ciertos contextos, se utiliza de forma análoga a los paréntesis» (RAE, 2012, pg. 85). Se trata de un signo de puntuación doble de uso poco frecuente, pues solo se emplea en casos en los que los paréntesis no son apropiados, pero tienen la misma función.

- 1) Cuando se cita entre comillas un texto ajeno, pero se quiere introducir un comentario propio. EJEMPLO. *Empezó a exagerar: «Nací en un pueblo, pero he recorrido medio mundo [en realidad, no ha salido de Europa]. La vida fuera es apasionante».*
- 2) Dentro de un enunciado entre paréntesis para hacer una aclaración. EJEMPLO. *Algunas de las últimas novelas de Galdós (como El caballero encantado [1909]) tuvieron mala prensa.*

Raya

La raya (—) es un signo, doble o simple, que se usa para aislar información accesoría en el enunciado principal (RAE, 2012, p. 87). A pesar de que puede intercambiarse por paréntesis o comas en algunas ocasiones, se sugiere reservar su uso para estos casos:

- 1) Puntuar las intervenciones directas de hablantes o personajes en un texto. En la reproducción escrita de un diálogo, sea real o ficticio, se deben emplear las rayas. En este caso, se emplea solo una raya. EJEMPLO.
—¿Cuándo vendrás a verme?
—El año que viene, lo juro.
- 2) Enmarcar comentarios de un narrador. Cuando además del diálogo directo queremos añadir información del narrador, tendremos que incorporar, al menos, otra raya. En algunas ocasiones, dos. EJEMPLOS.
—¿Cuándo vendrás a verme? —preguntó María muerta de miedo.

—*El año que viene, lo juro* —respondió Miguel, pero mentía—. *¡Nos vemos pronto!*

Comillas

«Las comillas son un signo doble de cuya función principal es la de enmarcar la reproducción de palabras que corresponden a alguien distinto del emisor del mensaje» (RAE, 2012, 90). Existen tres tipos de comillas y se emplean de forma jerárquica en este orden: comillas españolas o latinas (« »), comillas inglesas (“ ”) y comillas simples (‘ ’). Es decir, las que se emplean siempre son las españolas, mientras que las inglesas y las simples se usan cuando concurren varias comillas en distintos niveles de jerarquía. EJEMPLO. *Va y me comenta: «Antonio me dijo: “Vaya ‘cacharro’ que se ha comprado Julián”»*. Casos de empleo de las comillas:

- 1) Citas textuales. EJEMPLO. *«Sobreviven los que se adaptan mejor al cambio», dijo Darwin.*
- 2) Reproducción de pensamientos. Cuando se quiere señalar que una intervención es un pensamiento y no una intervención en voz alta. EJEMPLO. *«No tengo nada que perder», pensó Manuela.*

Signos de interrogación y exclamación

Los signos de interrogación (¿?) y de exclamación (¡!) son dobles y su función es delimitar, respectivamente, secuencias interrogativas y exclamativas directas.

EJEMPLOS.

¿Qué quieres?

¡Qué bonito nombre!

A. Colocación de los signos de interrogación y exclamación

Estos signos no siempre se colocan al comienzo del enunciado, sino que el de apertura se sitúa siempre justo donde empieza la pregunta o la exclamación.

EJEMPLOS.

Vienes a ver la obra de teatro con nosotros, ¿verdad?

Pedro, ¿cuántos años tienes?

Pero ¡ya está bien, hombre!

B. Ausencia de los signos de interrogación y exclamación:

En los enunciados interrogativos independientes que constituyen el título de una obra, es posible omitir los signos, aunque también es correcto que aparezcan.

EJEMPLO. *Cómo escribir bien en español.*

Las preguntas retóricas no llevan signos de interrogación, pues no se formula una verdadera pregunta. De igual modo, podrían aparecer sin que fuera considerado incorrecto. EJEMPLO. *Dónde vas a estar mejor que aquí.*

Es importante tener en cuenta que aquí no se recogen todas las convenciones de la *Ortografía básica* de 2012 con respecto a los signos de puntuación citados, sino que se ha hecho una selección adaptada al nivel educativo. De este modo, el docente puede explicar todos los signos de puntuación con los usos señalados y ponerlos en práctica con los alumnos durante un curso académico siguiendo la propuesta del apartado 3.

2.3 La corrección de textos

*El corrector no trabaja para su cliente,
sino para el lector.*

Pilar Comín

(2017, presentación del *Decálogo para encargar la corrección de un texto*)

Tras abordar la norma ortográfica, especialmente la relacionada con los signos de puntuación y destacar la importancia del uso correcto de estos signos en los textos, ha llegado el momento de ahondar en cómo influye la puntuación en el proceso de escritura y cómo la corrección —ya sea del mismo autor o externa— interviene en la presentación final de un texto que se considera terminado. Dado que el propósito de este TFM es aplicar técnicas de corrección a la enseñanza de la puntuación, será relevante también detenernos en el carácter de esta práctica profesional.

En primer lugar, tendríamos que cuestionarnos cómo el hablante es capaz de pasar de su código básico —el propio de la comunicación oral— a ser usuario de un código escrito que requiere un aprendizaje más instrumental. Según Cassany (1989), este código no nace con nosotros, sino que se absorbe del exterior con diferentes actividades didácticas entre las cuales figuran «la lectura, la comprensión de textos, la memorización de fragmentos literarios, la copia, el estudio de las reglas gramaticales, la comprensión oral, etc.» (Cassany, 1989, p. 51).

En la misma obra, este autor presenta distintas investigaciones cuyos datos reflejan que «hay una relación directa entre el hábito y el placer por la lectura y la comprensión escrita» (Cassany, 1989, p. 52). Por ejemplo, el estudio de Krashner *et al.* de 1978 con 66 estudiantes de la Universidad de California de entre 18 y 19 años demostraba que los que mostraban mayor destreza escribiendo eran aquellos con mayor hábito lector (Cassany, 1989, p. 53).

Los resultados de las investigaciones realizadas parecen demostrar que la práctica de escritura no resulta más eficaz en la adquisición del código escrito que la lectura. Los alumnos que combinan ambas actividades son los que más progresan, puesto que en la adquisición no solo juega un papel importante la práctica, sino el input. De hecho, Heys (1962) comparó un grupo de alumnos de escuela secundaria que escribían un texto cada semana con otro grupo de alumnos de mismo nivel que solo escribían un texto cada veinte días, pero que dedicaban un rato a la lectura cada semana y la conclusión al llegar el año fue que, aunque ambos grupos presentaban un sensible progreso en su escritura, el segundo grupo, el lector, obtenía mejores puntuaciones en términos de contenido, estructura y redacción del texto (Cassany, 1989, p. 54).

Sobre la labor de corrección de textos, Cassany admite que se trata de una actividad que refuerza la competencia escrita, pero advierte de que, según los estudios, solo resulta eficaz cuando la corrección —se entiende que por parte de un maestro a un alumno— se efectúa en una fase inicial de escritura de un texto, y no tras la entrega del escrito terminado.

Beach (1979), con chicos y chicas de 14 y 18 años, se dio cuenta de que cuando el profesor evaluaba y corregía los borradores que hacían los alumnos mejoraba la calidad final de su expresión. En cambio, la autoevaluación hecha por los mismos alumnos no daba resultados positivos (Cassany, 1989, p. 54).

Disponemos, por tanto, de tres actividades que, como docentes, podemos implementar en las aulas para que los alumnos adquieran adecuadamente el código escrito (la escritura formal): la lectura, la práctica de escritura y la corrección. Precisamente en ese orden son actividades integradas en los planes de estudios y en los ejercicios académicos más habituales en el aula. En efecto, la lectura suele estar incluida en todas las programaciones didácticas de los centros educativos de España; la escritura se practica, al menos, en la redacción de comentarios de textos y exámenes. No obstante, la corrección es una tarea que solo la ejerce el docente, lo que implica que el alumno no cumple un papel activo. Esta es una circunstancia que hemos tomado muy en consideración en el planteamiento y desarrollo del presente TFM.

Como señala Cassany (1989), la corrección no es eficaz cuando se realiza en un texto ya finalizado, sino que ha de incluirse en el proceso de escritura para que el alumno tome conciencia de la importancia que adquiere la construcción textual, acompañada de otras labores (como la revisión y la rectificación del texto) durante ese proceso de

escritura antes de dar un escrito por concluido. Asimismo, el estudiante habrá de ir aprendiendo de los errores cometidos para perfeccionar su competencia escrita.

El verbo *corregir* y el sustantivo *corrección* presentan dos acepciones en el *Diccionario de la lengua española* de la RAE que son de indudable interés para este TFM. En la acepción 3^a el término *corregir* se define así: «Dicho de un profesor: Señalar los errores en los exámenes o trabajos de sus alumnos, generalmente para dar una calificación» (RAE, 2014, sub voce *corregir*). Mientras que *corrección* es una «alteración o un cambio que se hace en las obras escritas o de otro género, para quitarles defectos o errores, o para darles mayor perfección» (RAE, 2014, sub voce *corrección*). Ambas acepciones nos atañen como docentes, pero conviene precisar que la que se vincula directamente con el título de este trabajo —técnicas de corrección de textos en el aprendizaje de la puntuación en 3.º de la ESO— es la 4.^a acepción del sustantivo *corrección*, que hemos citado.

Resulta sorprendente que según Cassany (2021) haya pocos docentes a los que les guste corregir y menos aún alumnos a los que les apetezca que les corrijan, teniendo en cuenta que es el método más extendido en los centros para evaluar el progreso de los alumnos y que «se acepta como un mal menor, un requerimiento ineludible de la educación. No importa que muchos estudios muestren que es ineficiente, que los aprendices repiten las mismas faltas o que a veces no entienden nuestras anotaciones», nadie de imagina dejar de corregir de forma tradicional o buscar alternativas (Cassany, 2021, p. 85). Este mismo autor, como se verá más adelante, propone la corrección entre alumnos como una de esas alternativas a la corrección tradicional de profesor al alumno.

De esta manera, el objetivo de este TFM consiste en proponer que los alumnos aprendan —y apliquen— algunas técnicas habituales en el oficio de la corrección de textos con el fin de que esa práctica les ayude a mejorar su ortografía —concretamente, la puntuación—, a través de la comprensión de la corrección o revisión como una actividad paralela al proceso de escritura.

2.3.1 *El corrector de textos profesional*

El corrector profesional es un trabajador del sector editorial que participa en el proceso de edición, pero ha de incidirse en la idea de que un corrector de textos no es el editor de las obras. Es oportuno, por tanto, empezar por diferenciar el ámbito laboral de estos dos profesionales. El editor puede ser tanto el empresario que invierte recursos en una editorial como el encargado de atender, cuidar y mejorar, el contenido escrito por el autor (De Sagastizábal y Esteves Fros, 2002, pp. 12-13). En español el término *editor*,

registrado por primera vez en el diccionario de la RAE en 1791, se definía así: «el que saca a luz o publica alguna obra ajena, y cuida de su impresión» (Mosqueda, 2013, p. 380). Por su parte, el corrector, según la definición que se proporciona en la página web de la Unión de correctores (UniCo), es el encargado de «mejorar el texto de un autor. Las mejoras pueden ser de muchos tipos, pero la finalidad es siempre la misma: que el texto comunique con rigor lo que el autor pretendió al escribirlo». Sin embargo, esta definición es tan poco concreta que se solapa con la definición de editor anteriormente expuesta.

En Mosqueda (2013, p. 388) se explica la razón de este solapamiento. Originalmente, el corrector era el profesional que se centraba «en la detección de erratas, la localización de fallas vinculadas con los aspectos normativos y léxicos, y la distinción de los “vicios” del lenguaje». No obstante, a partir del siglo XX, «especialmente desde fines de la década del 60, la emergencia de una serie de factores, vinculados con las nuevas tendencias lingüísticas, lexicográficas y del mercado editorial, incidió en las prácticas de corrección y edición» (Mosqueda, 2013, p. 388). Estas hicieron que las funciones del corrector se ampliaran y comenzó a ocuparse también de los aspectos enunciativos y discursivos de los textos, las variedades lingüísticas y el estilo editorial de las publicaciones que han dado lugar a la figura del corrector de estilo.

Es a partir de estas nuevas demandas cuando el profesional de la corrección de textos empieza a desarrollar dos labores distintas que se separan en fases: la corrección de estilo y la corrección ortotipográfica, originalmente, corrección de pruebas. Mientras que la primera cubre esas nuevas necesidades, la segunda cumple con el requerimiento original de las antiguas imprentas: detectar errores de tipografía e impresión de acuerdo con las normas ortográficas.

El estilo pasaba a consolidarse como rasgo de identidad editorial —en tanto marca posicionada en el mercado— y, en algunos casos, actuaba como garantía de legibilidad y calidad. Una de las funciones primordiales del corrector consistía, entonces, en cuidar el estilo de los textos que corregía de acuerdo con el manual de estilo, las pautas editoriales o las hojas de estilo de la empresa. En efecto, a partir de allí, el corrector de estilo de todo género no ficcional «debe leer el manuscrito línea a línea, palabra a palabra, incluso letra a letra, buscando errores gramaticales, ortográficos y de uso, mala sintaxis, metáforas mezcladas y *non sequitur*. También verifica que se respete minuciosamente el estilo de la editorial» (Sharpe y Gunther, 2005: 8) (en Mosqueda, 2013, p. 390).

Considerando estas dos modalidades de corrección, la revisión de la puntuación estrictamente estaría incluida en la corrección ortotipográfica, puesto que la corrección de estilo no se limita a la ortografía, sino que interviene en un nivel más profundo —estos

niveles de profundidad se detallan en el apartado 2.3.2.1 niveles de intervención—. Según Ruiz (2013, p. 10), «el corrector de estilo realiza una revisión literaria del original atendiendo a la gramática, el vocabulario, el léxico y la sintaxis», por lo tanto, un corrector de estilo sí debe modificar y añadir palabras y alterar el orden sintáctico con el fin de que —como indican en la página web de UniCo— el texto comunique con rigor lo que el autor quería decir. Por su parte, el corrector ortotipográfico, que debería intervenir en el texto con posterioridad al editor y al corrector de estilo, es el encargado de que la puntuación y otras convenciones ortográficas recogidas en la *Ortografía de la lengua española* (2010) de la RAE actual se cumplan.

En la página web de UniCo se pone a disposición de los usuarios una guía titulada *Decálogo para encargar la corrección de un texto*, de la correctora Pilar Comín Esteban, en la que se dan más detalles acerca de la profesión. En primer lugar, que, aunque la normativa ortográfica es el primer filtro que debe pasar un buen texto, no es el único, pues el corrector no se ciñe solo a aplicar normas académicas, sino que también conoce los usos y las costumbres que le dan a una lengua su carácter genuino. Además, es capaz de enlazar o separar ideas con coherencia, domina la puntuación y es capaz de aportar al texto riqueza léxica (Comín, 2017, p. 2).

En este decálogo, dentro de los diez mandamientos para el cliente dispuesto a contratar a un corrector, se enumeran las acciones de las que se responsabiliza el corrector ortotipográfico (Comín, 2017, pp. 10-11):

- 1) Corregir los errores ortográficos y de puntuación que hayan podido quedar tras la corrección de estilo.
- 2) Ajustar la ortografía a las normas de la lengua y a las regulaciones internacionales.
- 3) Comprobar que se siguen los criterios del libro del estilo del editor en todo aquello no sujeto a normas estrictas: uso de mayúsculas, formación de abreviaturas, escritura de cantidades, puntuación de diálogos en narrativa, espaciado entre símbolos, uso de negrita, cursiva y comillas, etc.
- 4) Aplicar sus conocimientos sobre costumbres y usos tipográficos en los asuntos no regidos por normas ni directrices. Además, determinará qué le va mejor a cada texto.
- 5) Supervisar la fidelidad de las referencias cruzadas.

Según el manual del *Curso de corrección de estilo de Cálamo y Cran* (Ruiz et al, 2013, pp. 12-13), el corrector de textos, incluso si trabaja solo como corrector ortotipográfico, ha de ser competente en gramática, léxico y morfología, ortografía,

valoración textual, sentido y coherencia textual, capacidad de investigación, sentido común y ser capaz de tomar distancia con el texto. Ser corrector ortotipográfico no consiste solo en ser hablante nativo de la lengua objeto de revisión, además se requiere estar dotado de cierta predisposición para dedicarse profesionalmente a la corrección de textos.

En este sentido, la propuesta didáctica de este TFM toma como referencia la figura del corrector ortotipográfico, puesto que el objetivo está vinculado a la puntuación de los textos y no a cuestiones más complejas como la coherencia textual o la precisión léxica.

2.3.2 El desempeño profesional de la corrección de textos

El corrector de textos profesional debe seguir una metodología de trabajo. Hoy en día se puede trabajar tanto en papel como en ordenador, si bien es cada vez más común la segunda modalidad. Entre los elementos que un corrector necesita, según Ruiz *et al.* (2013), se encuentran los siguientes: los materiales del encargo, un ordenador, diccionarios de español y de uso de la lengua, diccionarios de dudas, enciclopedias, atlas, otros manuales de referencia y útiles de escritorio si se corrige en papel.

En el manual de Ruiz *et al.* (2013) se presentan recomendaciones relacionadas con el nivel de intervención, los métodos de corrección y las técnicas asociadas a dichos métodos, además de fuentes y recursos imprescindibles, que tomaremos en consideración en las siguientes páginas.

Nivel de intervención

El nivel de intervención en corrección equivale al número de cambios que va a realizar el corrector y está sujeto a dos aspectos: el tipo de corrección que esté realizando —la corrección de estilo siempre implica un mayor nivel de intervención— y la solicitud del cliente. No hay que olvidar que el profesional de la corrección generalmente es un autónomo al que se contrata para realizar un encargo y que el cliente —bajo su responsabilidad— puede solicitar un trabajo más profundo o más superficial en función de su presupuesto o de las necesidades del texto. Por ejemplo, las instrucciones de un electrodoméstico tienden a requerir un nivel de intervención más superficial que una novela. En la corrección ortotipográfica, el nivel de intervención está sometido a menos cambios, porque al tratarse de una segunda fase de corrección, el profesional se limita al plano de las convenciones ortográficas. En cambio, en la corrección de estilo se reconocen tres niveles de intervención (Ruiz *et al.*, 2013, p. 60):

- 1) *Superficial*. Implica la corrección de aspectos gramaticales (leísmo, laísmo, loísmo, gerundios, redundancias...) y limpieza de errores como el empleo de una puntuación no normativa, uso de muletillas, cacofonías y falsos amigos.
- 2) *Media*. Además de las acciones propias de la intervención superficial, en la intervención media, el corrector también atendería a cuestiones de *limpieza* más profunda (anacronismos, repeticiones, circunloquios, obviedades, pasiva innecesaria, extranjerismos...) y haría mejoras en la expresividad del texto con el objeto de potenciar su legibilidad. En este sentido, se corregiría la pobreza léxica, las impropiedades léxicas (palabras inadecuadas), el empleo de adjetivos inexpresivos, de arcaísmos y de palabras comodín.
- 3) *Profunda*. A todos los aspectos que abarcan los niveles anteriores, en la intervención profunda se aplican modificaciones sintácticas y estructurales siempre que no afecten al contenido. Recordemos que el corrector de textos no es el editor ni el redactor del texto. Aun así, en algunas ocasiones, existen textos que requieren un nivel de intervención profunda que conduce al corrector a hacer modificaciones que van mucho más allá de la corrección de erratas o de la aplicación de la norma, siempre con el fin de que el lector pueda comprender el texto sin dificultad.

Técnicas concretas del corrector profesional

En Ruiz *et al.* (2013) se recogen varias técnicas recomendadas para corregir un texto que se clasifican en dos fases —primero la lectura y después la ejecución de limpiar, normalizar y unificar—, aunque lo habitual es que un corrector con experiencia las aplique a la vez. La aplicación de estas cuatro técnicas son las que «diferencian fundamentalmente la corrección de un profesional de la corrección que podría realizar una persona con amplios conocimientos y buena voluntad» (Ruiz *et al.*, 2013, p. 71). Son las siguientes:

A) Lectura

La lectura del texto, según Ruiz *et al.* (2013, p. 70), debe llevarse a cabo del siguiente modo:

- 1) Es una lectura pausada y reflexiva.
- 2) Es una lectura de anticipación, en la que el corrector no solo detecta los posibles errores de estilo, sino también los problemas que puedan derivar de lo expresado y de la forma en la que se han expresado.
- 3) Es una lectura constante, no puede tener altibajos de atención ni de interés; en el momento en el que el corrector se relaja, pierde calidad la corrección.

- 4) Es una lectura adaptada al nivel de intervención determinado con anterioridad.

Por lo tanto, no se trata de la misma lectura que se realiza por placer o para asimilar información. Además, es importante notar que esta lectura debe adaptarse al nivel de intervención. Esto afecta a la propuesta didáctica que se incluye en este TFM, ya que los alumnos han de ceñirse a la corrección de la puntuación, propia del corrector ortotipográfico.

B) Limpiar

Consiste en eliminar los errores del texto. Estos errores pueden ser más o menos graves y, de acuerdo con el nivel de intervención establecido previamente, se subsanarán algunos errores o todos los que tenga el texto (Ruiz *et al.*, 2013, p. 71). Por ejemplo, en un nivel de intervención superficial, no se corregirían extranjerismos, repeticiones de palabras o circunloquios.

C) Normalizar

Significa aplicar una norma concreta en función de los manuales de referencia con los que cuente el corrector (Ruiz *et al.*, 2013, p. 71). Si, por ejemplo, el profesional trabaja para una editorial que cuenta con una serie de manuales propios, habrá de observar las normas incluidas en esas obras. En general, los correctores trabajan de acuerdo con las normas de la RAE. Un caso claro en el que puede haber una discrepancia entre la norma de la RAE y las preferencias del cliente es la escritura de los números de más tres cifras: 3000 o 3.000; 10 000 o 10.000, y 5 000 000 o 5.000.000.

D) Unificar

Consiste en «solventar todos aquellos errores que no estén recogidos en ninguna de las normas propuestas atendiendo a unos criterios que permitan unificar todas estas excepciones» (Ruiz *et al.*, 2013, p. 71). La unificación en muchas ocasiones lleva al corrector a aplicar una norma propia a clientes que no disponen de una normativa específica. Por ejemplo, en el caso de las comas optativas, es probable que el corrector que revisa una novela de un autor que no demuestra un dominio suficiente de la puntuación valore —con sentido común y experiencia— en qué casos emplear las comas optativas y en qué otros no. Este tipo de decisión es probable que la tome el corrector de estilo.

Metodología de corrección en papel

Si el corrector se dispone a corregir en papel, necesitará recurrir a una serie de señales convencionales que le permitan comunicarse con el editor y el maquetador. Con estas señales se indicará qué modificaciones hay que hacer en el texto. «El propósito de estas

marcas es destacar y localizar dónde hemos encontrado un error o dónde puede realizar un cambio» (Ruiz *et al.*, 2013, p. 73). En el manual de Ruiz *et al.* (2013) se encuentran algunas indicaciones al respecto.

No se recomienda aprovechar la parte posterior de la hoja para corregir, es aconsejable que las anotaciones se añadan en los márgenes. Hay que evitar escribir entre las líneas de texto para no dificultar la labor del siguiente profesional. La caligrafía con la que se realicen las marcas ha de ser legible y clara. Pueden emplearse pósits en el caso de que no haya espacio en los márgenes, así como rotuladores, pero está prohibido emplear un elemento corrector de tipo t pex porque es imprescindible que se vea el texto original (Ruiz *et al.*, 2013, p. 73).

Dentro de las marcas, el manual hace una distinción entre las llamadas y las marcas.

A) Llamadas

«Son señales que utilizamos para indicar dentro del texto que existe un error y llamar la atención sobre él». (Ruiz *et al.*, 2013, p. 74). La llamada siempre ha de acompañar a la marca.

B) Marcas

«Son signos que utilizamos para expresar la clase de enmienda que se debe hacer o el tipo de error que se debe eliminar» (Ruiz *et al.*, 2013, p. 74). Al final de este TFM, en el Anexo 1, se ha incluido un ejemplo donde se incluyen llamadas —señales del espacio de revisión— y marcas de corrección —operaciones de revisión o tipos de intervención—.

Metodología de corrección digital

La corrección digital puede desarrollarse a través de distintos programas. Se recomienda hacer la corrección de estilo en un procesador de textos porque el nivel de intervención suele ser tan alto que resulta poco productivo realizar dichos cambios sobre una maqueta en un programa como InDesign. Sin embargo, la corrección ortotipográfica se puede realizar en ese programa, que es el que usa la mayoría de los maquetadores para introducir los cambios que ha señalado el corrector en papel.

A pesar de que la tecnología de autocorrección de los procesadores de texto ha avanzado mucho en los últimos años y que los profesionales pueden servirse de los procesadores para una comprobación final, aún no son capaces de detectar algunos errores o, por el contrario, señalan como incorrectos términos que son correctos según la norma académica vigente. Si se trabaja en un procesador de textos como Word, se recomienda utilizar la herramienta de Control de cambios, que da cuenta del tipo de intervención que

ha hecho el corrector con respecto al original. Asimismo, la herramienta de Comentarios facilita la comunicación entre el corrector y el autor, el editor o el maquetador. A diferencia de la función anterior, la función de Comentarios permite, sin intervenir directamente en el texto, comunicar la impresión personal del corrector —especialmente, el de estilo— sobre el texto.

Fuentes del corrector

La bibliografía especializada en corrección constituye una referencia indispensable para acometer los encargos con profesionalidad. Estas fuentes especializadas son la prueba de que el corrector no toma decisiones subjetivas, sino que sus consideraciones se asientan en un fundamento normativo. Muchas de estas fuentes tienen ya están disponibles online. Estas son las más relevantes y de fácil acceso:

- 1) Todos los tratados gramaticales y ortográficos y diccionarios elaborados de la Real Academia Española, accesibles tanto en la web como en su versión impresa. En estas obras el corrector puede consultar las normas de ortografía vigentes, así como algunos usos específicos, léxicos o gramaticales. [Acceso aquí.](#)
- 2) La página web de consultas de la Fundación del español urgente (Fundéu) que cuenta con múltiples artículos de consultas ya resueltas y con un apartado para que cualquier usuario pueda plantear una duda concreta que no esté resuelta ya en su página web. [Acceso aquí.](#)

Las fuentes sirven, además, para que el corrector esté en continua formación, ya que hay una parte de esta profesión que solo se aprende con la práctica y consulta continua.

Aparte de las cuestiones abordadas, hay otras relacionadas estrechamente con el ejercicio de la profesión de corrector —la creación del informe de corrección, tipos de corrección adicionales, tarificación— que no se abordan porque exceden los límites de este TFM. Antes de proceder a presentar la propuesta didáctica, es interesante subrayar que la corrección entre alumnos —entre iguales— puede ser muy beneficiosa para la docencia de la puntuación y la consolidación del aprendizaje de la ortografía. Uno de los argumentos es los estudiantes se responsabilizan de su aprendizaje, pues al participar de forma activa, son más conscientes de sus errores, de los problemas que tienen y se involucran más a la hora de rectificarlos. Un segundo argumento es cuando corrigen a un compañero, el propio proceso de valorar, analizar y buscar la solución en las fuentes acelera el aprendizaje (Cassany, 2007, p. 46).

Es evidente que el hecho de que el alumno asuma un papel activo en la corrección de sus propios textos o de sus compañeros no exime al docente de corregir o, al menos, supervisar el proceso de corrección. Al contrario de lo que se pueda pensar en un principio, el trabajo del docente en esta propuesta didáctica no se reduce, sino que se incrementa, ya que no se reduce a evaluar el texto final. Se explicará en el apartado 5 en qué consiste ese aumento de la carga de trabajo del docente, así como la ventaja que ofrece en el aprendizaje de ortografía, concretamente, de la puntuación.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 Introducción

En este apartado se especifica todo lo relacionado con la base metodológica y la ejecución de la propuesta didáctica. Se exponen las bases metodológicas sobre las que se asienta, sus objetivos, la secuenciación en cinco sesiones, secuenciación que debe repetirse en cada trimestre del año escolar, el sistema de evaluación y calificación, la atención a la diversidad y los resultados derivados de la aplicación de la propuesta en un aula de 3.º de la ESO.

3.2 Metodología

La propuesta metodológica de una unidad didáctica consiste en «establecer una serie de principios de procedimiento y aplicar unos métodos de enseñanza concretos» (Moral, 2019, p. 147). Aunque la legislación educativa presente sugerencias metodológicas, cada centro y cada docente dispone de cierta libertad, dentro del espacio del currículo oficial, para tomar decisiones relacionadas con el enfoque didáctico.

No puede decirse que el uso de la puntuación de acuerdo a la norma académica sea un contenido novedoso en 3.º de la ESO. En realidad, el propósito de que esta propuesta se enmarque en dicho nivel educativo responde a que el dominio de la ortografía es uno de los objetivos del ciclo. Por lo tanto, la propuesta pretende culminar con la consecución de estos objetivos.

El hecho de que los alumnos en ese nivel cuenten con un conocimiento previo de la puntuación, aunque quizá no muy profundo, nos hace pensar en la idoneidad de la metodología basada en el aprendizaje significativo. Se trata de una teoría que desde 1963 cuando su autor, David P. Ausubel, la dio a conocer, ha ido evolucionando. Muchas metodologías didácticas del siglo XX se basan en el aprendizaje significativo, principalmente en la «relación o interacción triádica entre profesor, aprendiz y materiales educativos del currículum, en la que se delimitan las responsabilidades correspondientes a cada uno de los sujetos protagonistas del evento educativo» (Rodríguez, 2011, p. 36). Conforme a esta teoría, «para que se adquiriera un nuevo aprendizaje, debe producirse la conexión o interacción de este con los conocimientos ya existentes» (Reyzábal y Tenorio, 2004 p. 11).

Además de la definición anterior, Moral (2019, p. 147) aporta un dato crucial en la secuencia didáctica que propone este TFM y es que para alcanzar un aprendizaje significativo es necesario «que el alumno adopte una actitud activa, realice inferencias, transferencias, un proceso de construcción y reconstrucción creativa de su estructura de

conocimiento desde una perspectiva crítica y constructiva». Es decir, que si en vez de corregir el texto al estudiante es él quien realiza esa tarea en un texto ajeno, podemos lograr que interacciones, transferencias y reconstrucción de su conocimiento. Como ya se ha señalado en el apartado 2.3.2, Cassany (2007) también considera que involucrar al alumno en el proceso de corrección fomenta la consolidación de sus conocimientos de ortografía. En esta línea, la propuesta didáctica de este TFM se enmarca en una propuesta metodológica que busca el aprendizaje significativo de la puntuación como una alternativa a los métodos tradicionales recogidos en el apartado 2.1.2 de este TFM.

En definitiva, el aprendizaje significativo forma parte de la metodología de esta propuesta porque «supone cuestionamiento y requiere la implicación personal de quien aprende» (Rodríguez, 2011, p. 34) y que los estudiantes sean conscientes de su propia evolución es un objetivo de la misma.

3.2.1 *Enfoque por tareas y enseñanza directa*

Esta propuesta didáctica se desarrolla a lo largo de cinco sesiones, que, como se sugiere más adelante, deben repetirse en cada trimestre una vez para poder abarcar los conceptos incluidos en el apartado 2.2. y aplicarlos en un curso escolar.

Para lograr el aprendizaje significativo durante estas cinco sesiones, se han elegido dos métodos: el enfoque por tareas y la enseñanza directa. Es una combinación que permite al docente transmitir conocimientos de un modo tradicional (a través de la clase expositiva) y, a la vez, supone que los alumnos tengan que integrar los mediante la práctica.

El enfoque por tareas es un método empleado originalmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, que se presenta como una propuesta innovadora con la intención de aportar al enfoque comunicativo una organización en la que la tarea sea el elemento central del aprendizaje. La *tarea* se concibe como una parte del trabajo de clase en la que se da más prioridad a que los alumnos aprendan el contenido comunicándose e interactuando que preocupándose por la forma. Además, «la tarea en el contexto del enfoque por tareas es representativa de procesos de comunicación de la vida real, también es identificable como unidad de actividad en el aula, está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje y está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo» (Gil, 1999, p. 128).

En este TFM, se toma la referencia del enfoque por tareas, ya que se establece una serie de actividades prácticas que parten de la práctica de escritura y la labor de corrección como medios para alcanzar la consecución de una tarea final, que revelará el aprendizaje

conseguido mediante el desarrollo de la propuesta. Las tareas de este TFM son unidades de aula que son representativas del proceso de corrección profesional y están diseñadas con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo. En las cinco sesiones, encontraremos cuatro tareas —redactar un texto, corrección en grupo, corregir a un compañero—, una de ellas, la final —volver a redactar—.

La enseñanza directa «se caracteriza por estar centrada en la trasmisión de contenidos o habilidades por parte del profesor. (...) El tipo de contenidos y habilidades que se trabajan aplicando la metodología en enseñanza directa suelen aprenderse paso a paso» (Moral, 2019, p. 151). Los contenidos de este TFM, que corresponden al conocimiento de las normas de puntuación recogidas en el apartado 2.2, y el manejo de las técnicas de corrección del apartado 2.3.2 y adaptadas en el próximo apartado 3.2.1, son idóneas para este tipo de enseñanza. Recordemos que al combinar la enseñanza directa con el enfoque por tareas conseguimos el objetivo principal de este TFM, que es transmitir un conocimiento que los estudiantes han de consolidar con la práctica.

La enseñanza directa se ajusta a cuatro fases, que según Moral (2019) son revisión y control de la tarea del día anterior, presentación de nuevos contenidos y habilidades, práctica guiada y práctica independiente. Todas estas fases se reflejan en la secuenciación de la propuesta didáctica.

La fase de revisión y control de día anterior tiene la función de hacer correcciones y volver a insistir en áreas que generan dificultad y comprobar la adecuada realización del trabajo. Se puede llevar a cabo con controles, test, exámenes o simplemente con la revisión conjunta de tareas (Moral, 2019, p. 154). En esta propuesta se lleva a cabo en la cuarta sesión, después de haber permitido a los alumnos realizar los textos y las correcciones a los compañeros.

La presentación de nuevos contenidos y habilidades consiste en dar a conocer los nuevos contenidos mediante una estrategia docente. Por ejemplo, en el caso de este TFM, los contenidos que se enseñan, que son las normas de puntuación y las técnicas de corrección, se transmitirán con el método deductivo, en el que se presenta un principio general y luego se ponen ejemplos (Moral, 2019, p. 154).

La práctica guiada sirve para corregir los errores en la comprensión de lo presentado en la fase anterior y proporcionar la práctica suficiente para que los estudiantes puedan trabajar independientemente (Moral, 2019, p. 157). Si combinamos esta iniciativa metodológica con la de las tareas del enfoque por tareas, al menos dos de las tareas de la propuesta forman parte de estos ejercicios que se revisan con el fin de que el alumno resuelva sus dudas y se prepare para la tarea final.

La práctica independiente sirve para que las repeticiones ayuden al estudiante a integrar la nueva información y su fin es que les proporcione la práctica suficiente como para adquirir seguridad en su realización (Moral, 2019, p. 158). Además, según esta autora, los ejercicios de práctica independiente deben ejecutarse inmediatamente después de los de práctica guiada. Gracias a esta fase, el alumno podrá automatizar las habilidades. Precisamente para que el alumno pueda interiorizar la práctica independiente y, sobre todo, las técnicas de corrección adaptadas, se propone que la secuencia se repita cada trimestre a lo largo del curso.

En esta tabla se presenta qué tipo de método se emplea en cada una de las cinco sesiones de esta propuesta —descritas en el apartado 3.4 secuenciación—. Para identificar con facilidad las tareas, se utiliza la inicial T y el número según el orden, excepto para la tarea final (TF). Para identificar la fase de la enseñanza directa, se asigna esta nomenclatura: (ED1) Control de la tarea del día anterior, (ED2) presentación de nuevos contenidos y habilidades, (ED3) práctica guiada y (ED4) práctica independiente. Las fases ED3 y ED4 se colocan junto a las tareas por claridad expositiva, puesto que se trata de prácticas —sirven para calificar el tipo de tarea—.

Sesión	Enseñanza directa	Enfoque por tareas
Sesión 1. Redacción de un texto	ED2: Presentación del tipo de texto y pautas de escritura.	T1 y ED3: Redacción del tipo de texto.
Sesión 2. Teoría de la puntuación	ED2: Trasmisión de teoría de la puntuación.	No hay tarea.
Sesión 3. Técnicas de corrección	ED2: Trasmisión de las técnicas de corrección adaptadas. ED1: Se corrige la T2 en clase.	T2 y ED3: Corrección en grupo de un ejemplo.
Sesión 4. Corregir el texto de un compañero	ED1: Repaso de puntuación y de corrección. Revisión de la T3 en clase.	T3 y ED4: Corregir el texto de un compañero.
Sesión 5. Volver a redactar	ED2: Pautas de escritura.	TF y ED4: Redacción de un nuevo texto del mismo tipo.

Tabla 1. Metodología por sesiones. Elaboración propia.

3.2.2 Técnicas de corrección adaptadas

Después de haber visto qué método empleará el docente para conseguir el aprendizaje significativo del uso de los signos de puntuación, en este apartado se exponen las técnicas

de corrección adaptadas para 3.º de ESO. Estas técnicas se inspiran en las recogidas en el apartado 2.3.2 de este TFM. Aunque la corrección profesional puede llevarse a cabo en papel o en ordenador, en esta propuesta se opta por comenzar a practicar la corrección en papel, ya que en 3.º de la ESO los alumnos todavía están adquiriendo el código escrito y no resulta adecuado trasladar la corrección al formato digital sin haber integrado primero la habilidad de corregir en papel. En el caso de que el docente crea que los alumnos están preparados, podría darse el salto a corrección digital en el tercer trimestre, es decir, una vez que los estudiantes hayan desarrollado la actividad en dos ocasiones. En ese caso, se corregiría en Word con la herramienta control de cambios. Sin embargo, en este TFM solo se va a hacer referencia al método de corrección en papel.

Estas son las instrucciones que el docente tendría que presentar a los alumnos en la sesión 3. En esta sesión, el docente mostrará todas las marcas y técnicas adaptadas.

- 1) Lectura. Como los correctores profesionales, los alumnos deben realizar una lectura especial que va más allá de comprender el texto. Es probable que, primero, tengan que hacer una lectura general, de reconocimiento de lo escrito, y después una lectura de corrección. Para esta lectura, necesitan las siguientes pautas:
 - a. Leer una vez el texto completo o el primer párrafo.
 - b. Volver a leer y pensar qué signo de puntuación sobra o falta. Si no está seguro, debe consultar sus fuentes.
- 2) Reconocimiento y empleo de las marcas de corrección. Las marcas de corrección son las señales que se emplean en el entorno profesional de la corrección y que sirven para que el corrector le indique al diseñador los cambios que ha de hacer en la maqueta. Las marcas profesionales son demasiado complicadas para los alumnos de 3.º de la ESO. Por eso, en la propuesta, se sugiere que las marcas de corrección sean mucho más simples y que se limiten a las siguientes técnicas: supresión, adición y sugerencias. Se deja constancia de las marcas con los símbolos que el procesador de textos permite, aunque se harán a mano.
 - a. Supresión y/o sustitución: Esta técnica consiste en eliminar la palabra o signo de puntuación empleado incorrectamente en el texto y, en caso de que sea necesario, hacer un reemplazo. Para la supresión, la marca será una línea horizontal que cruce la palabra o signo de puntuación que hay que suprimir (~~palabras suprimidas~~).
 - b. Adición: Tiene por objeto que el corrector pueda añadir al texto corregido palabras o signos que se consideren prescriptivos. En el caso de tratarse de un signo, se incluirá directamente en la línea de texto. Si se trata de una

palabra, se anotará en el margen más cercano a la palabra anterior. Además, se empleará una flecha entre las palabras donde se quiere indicar que hay que introducir la adición (palabra ↓ palabra). Al final de la flecha, que se continuará hasta el margen más cercano, se incluirá la palabra o signo a añadir.

- c. Sugerencias: Esta técnica tiene por objeto permitir que el corrector proponga una palabra o un signo de puntuación que pueda mejorar el texto, sin que necesariamente la palabra o el signo original sea incorrecto. Se anotarán en el margen más cercano a la palabra anterior; se tendrán que anticipar con la abreviatura «sug.». Además, como en el caso de la adición, se empleará una flecha entre las palabras donde se quiere indicar que hay que introducir la adición (palabra ↓ palabra). Al final de la flecha, que se continuará hasta el margen más cercano, se incluirá la palabra o signo a añadir.
- d. Reconocimiento: Se recomienda que para la propuesta didáctica se utilice un símbolo que deja constancia de que el autor del texto ha empleado un signo de puntuación obligatorio correctamente. Este reconocimiento debe ceñirse a los signos cuya explicación se incluya en la teoría del punto 2.2 de este TFM. Para reconocer el empleo correcto de un signo de puntuación, se puede señalar con este símbolo junto al signo correcto: ✓

La aplicación de las técnicas de revisión y corrección ha de fundamentarse en el conocimiento de las normas de puntuación de esta propuesta.

De la misma manera que los correctores profesionales consultan ciertas fuentes para resolver dudas, en este caso, se sugiere que los alumnos tomen notas de la explicación del profesor y, si el docente lo considera oportuno, podría facilitar una copia de los contenidos del apartado 2.2. No se recomienda en este caso proporcionarles acceso a la *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010) o a otras fuentes porque las normas que se les enseña son concretas y en las fuentes profesionales hay demasiada información que podría confundirlos. Si tienen dudas durante el proceso de corrección, deben consultar los apuntes o con el docente.

3.3. Objetivos

Como ya se ha señalado, el objetivo principal de esta propuesta es consolidar el conocimiento de los alumnos en el año de fin de ciclo con respecto a estos estándares evaluables del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre publicado de la Ley Orgánica

8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. del primer ciclo de la ESO, Bloque 2: comunicación oral y escrita.

5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros.

5.4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida (BOE, 2015, p. 361).

Para cumplir el estándar 5.3, en la propuesta se enseña al alumno a revisar con técnicas de corrección adaptadas de sus compañeros, en concreto, la forma. Para alcanzar el estándar 5.4, en la sesión 5 el alumno tendrá que elaborar un nuevo texto, similar al que escribió en la sesión 1, pero ahora lo hará después de haber visto la corrección que le ha hecho su compañero. Por tanto, esta propuesta permite alcanzar, en el ámbito de la puntuación, los estándares previstos en la Ley Orgánica 8/2013.

En la práctica docente de aula, los objetivos generales de la propuesta pueden resumirse en uno: que el alumno adquiriera la teoría del punto 2.2 de forma gradual a lo largo del curso mediante la práctica de las técnicas de corrección de textos adaptadas a su nivel.

Nos detenemos ahora a observar los objetivos de la secuenciación y los de la metodología.

3.3.1 Objetivos de la secuenciación de la propuesta

El orden de la secuencia didáctica de esta propuesta pretende ayudar a alumno a alcanzar los siguientes objetivos:

- 1) Autoevaluar su conocimiento actual sobre puntuación.
- 2) Aportarle nuevo conocimiento sobre puntuación y resolver dudas sobre el uso normativo.
- 3) Poner a su disposición unas técnicas profesionales desconocidas que le ayudarán a asimilar el contenido mediante la práctica.
- 4) Practicar los contenidos aprendidos sobre puntuación con un caso similar al inicial.

3.3.2 Objetivos de la metodología

Por su parte, la metodología elegida —aprendizaje significativo mediante el enfoque por tareas y la enseñanza directa pretende que el alumno:

- 1) Adquiera nuevos conocimientos sobre puntuación.
- 2) Refuerce y recuerde los conocimientos previos sobre puntuación.
- 3) Tenga la oportunidad de hacer prácticas guiadas de corrección.
- 4) Reciba correcciones de un par y evalúe su propio conocimiento sobre puntuación.
- 5) Mejore su puntuación mediante la práctica escrita después de haber recibido retroalimentación.

3.4 Secuenciación

Es recomendable que esta propuesta se repita a lo largo del curso, una vez por trimestre, por dos motivos. En primer lugar, porque toda la teoría que hemos recogido sobre puntuación debería explicarse de manera dosificada para que los alumnos puedan entenderla y asumirla de forma progresiva. En segundo, porque para que realmente se practiquen todos los signos y se apliquen en todos los contextos textuales —o el máximo número de ellos—, será necesario que los alumnos escriban textos de distinto género (ensayo, teatro, cuento...).

Por este motivo, en este TFM se van a centrar en tres tipos de textos, uno para cada trimestre. Con independencia del tipo de texto que se maneje y los contenidos que se aborden, la secuenciación de la propuesta se mantendrá en los tres trimestres. A continuación, se expone la secuenciación de la propuesta. Para cada trimestre, necesitaríamos al menos cinco sesiones de cincuenta minutos. Se recomienda que estas cinco sesiones se realicen en una semana, siempre que sea posible. En el apartado 3.7 resultados, se explicará cómo funcionó la propuesta del primer trimestre en un aula de 3.º de la ESO.

3.4.1 Sesión 1. Redacción de un texto

En esta sesión pediremos a los alumnos que escriban un texto. El docente ha de ser consciente de que no se les ha explicado todavía ningún tipo de teoría sobre puntuación ni corrección. Esta actividad permitirá trabajar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes y podría servir al docente para evaluar las habilidades de los alumnos. En los trimestres segundo y tercero, además, servirá para conocer su progreso y la eficacia de la propuesta. La escritura se realizará a mano al menos en los dos primeros trimestres.

El tipo de texto que los alumnos deben redactar variará según el trimestre, ya que no deben ser textos muy extensos —inferior a dos páginas—, por lo que es imposible que empleen todos los signos de puntuación y todas las circunstancias textuales en un solo texto. Por eso lo ideal serían las siguientes distribución e indicaciones para que puedan escribirlos.

Trimestre 1. Primera reseña

Para que los alumnos puedan escribir una reseña, necesitamos ofrecerles una obra artística sobre la cual puedan dar su opinión. Se sugiere proyectar en clase un fragmento de una pieza audiovisual, por ejemplo, la escena breve (menos de tres minutos) de la película *Las bicicletas son para el verano* (1984) donde el protagonista adolescente declara su amor a una amiga. Esta escena es adecuada porque los personajes tienen su edad y pueden sentirse identificados. [Puede verse aquí](#).

En cincuenta minutos se explicará la actividad, se proyectará la escena hasta dos veces y se permitirá a los alumnos escribir la reseña. Para que les resulte más sencillo entender en qué consiste una reseña y qué tienen que escribir, debemos hacerles estas preguntas: *¿Qué ocurre en la escena? Haz un resumen. ¿Te ha gustado esta escena? Explica por qué sí y por qué no. ¿Te has sentido identificado o identificada con alguno de los personajes que aparecen en ella?*

Con este tipo de texto se va a trabajar la puntuación con el uso de los siguientes signos simples: puntos, coma, punto y coma y dos puntos.

Trimestre 2. Primer resumen de una biografía

En este caso, los alumnos tendrán que escribir un texto de género biográfico con dos fines: que se familiaricen con el tipo de texto y que sean capaces de hacer un resumen de información biográfica. Para ello, se sugiere trabajar con cualquiera de los personajes célebres que aparecen en el libro *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* (2017) de Elena Favilli y Francesca Cavallo. Estos textos son biografías muy resumidas escritas a modo de cuento. Partiendo de este material, lo que pretendemos es que los estudiantes sean capaces de extraer los datos y parafrasear la información. Lo esperable es que el escrito no les ocupe más de media cara.

En este caso, el docente leerá hasta dos veces el cuento del personaje elegido con el fin de que los alumnos tomen nota de los datos relacionados con su nacimiento, sus logros, su fallecimiento, etc. Para que les resulte más sencilla la tarea de escritura, podemos proporcionarles frases hechas que les den pistas de lo que estamos buscando. Por ejemplo: *Este personaje nació en..., era diferente a los demás porque..., le gustaba hacer..., fue conocido porque...*

Con este tipo de texto se va a trabajar la puntuación con el uso de los siguientes signos de puntuación: puntos suspensivos, paréntesis, corchetes. Se da por hecho que los signos explicados en el trimestre anterior deben utilizarse también normativamente. En el anexo 2 se puede ver un ejemplo.

Trimestre 3. Primera parte de un cuento

En esta ocasión, vamos a exigir a los alumnos un nivel de complejidad de redacción mayor, pues tendrán que narrar una historia y escribir diálogos. Es necesario que todos escriban un cuento con las mismas pautas. Además, en esta parte de la propuesta no queremos que escriban el cuento entero, solo la mitad. La otra mitad la escribirán en la última sesión —solo del tercer trimestre—.

Ejemplo de las pautas: *Escribe esta historia, pero no escribas un final. Manolo y Carlos son amigos desde la infancia. Ahora ya tienen dieciséis años y Manolo se muda a otra ciudad. Carlos todavía no lo sabe. A Manolo le da miedo decírselo. Tiene dudas entre contárselo ya (solo queda un mes para que se vaya) o intentar disfrutar cada día con Carlos. Tienes que escribir qué decide hacer Manolo y cómo reacciona Carlos. No te extiendas más de 2 páginas.*

Con este tipo de texto se aborda la puntuación con el uso de los siguientes signos de puntuación: raya, comillas, signos de interrogación y exclamación. Se da por hecho que los signos explicados en los trimestres anteriores deben dominarse.

3.4.2. Sesión 2. Teoría de la puntuación

En esta sesión de cincuenta minutos el docente explicará a los alumnos la teoría de puntuación correspondiente al trimestre en cuestión. Este es el reparto de los signos por trimestre:

Trimestre 1: Punto, coma, punto y coma y dos puntos.

Trimestre 2: Puntos suspensivos, paréntesis, corchetes.

Trimestre 3: Raya, comillas, signos de interrogación y exclamación.

El objetivo de este reparto es que la frecuencia de uso vaya de más a menos, con el fin de que los primeros, los más frecuentes, se practiquen durante todo el año.

Para esta sesión, la teoría que debe presentar en clase el docente es la recogida en el punto 2.2, pues se considera una selección de las normas y contextos textuales más frecuentes en lengua española y adecuados al nivel educativo.

3.4.3. Sesión 3. Técnicas de corrección

El objetivo de esta sesión es explicarles a los alumnos en qué consiste la corrección de textos y cómo se corrige un texto como el que han escrito ellos en la sesión 1. En el primer trimestre se hará una introducción de diez minutos en la que se explicará qué hacen los correctores profesionales, dónde trabajan y por qué su trabajo es importante.

A continuación, el docente explicará un sistema de marcas muy sencillo adaptado a los alumnos —explicado en el apartado 3.2 de este TFM—. Con este sistema de marcas, se llevará a cabo el siguiente ejercicio para que los alumnos empiecen a integrarlo.

El profesor proyectará en la pizarra electrónica o pantalla un texto similar al que han escrito ellos en la sesión 1, pero redactado por el profesor. Este texto debe contener errores similares a los que ellos pueden haber cometido, siempre relacionados con las normas que se hayan explicado en cada trimestre. De este modo, el docente estará orientándolos a la hora de saber qué tipo de errores se han de señalar y aplicará el sistema de marcas enseñado minutos antes. Aunque será el profesor el que corrija, los alumnos deberán indicarle frase por frase qué errores de puntuación observan. El objetivo es hacer una práctica en común de lo que tendrán que hacer de manera individual en la siguiente sesión. Se les pedirá a los alumnos que tomen nota en sus cuadernos de las marcas de corrección para que las utilicen en la siguiente sesión.

3.4.4. *Sesión 4. Corregir el texto del compañero*

Después de asimilar los usos normativos de cada signo de puntuación y de haber practicado con el docente cómo corregir textos que comparten características discursivas, ha llegado el momento de que los alumnos asuman el rol de correctores ortotipográficos. Para ello, se hará un repaso de las reglas de puntuación examinadas en la sesión 2 y de las llamadas y marcas de corrección comentadas en la sesión 3. El profesor repartirá las redacciones correspondientes a la sesión 1. El docente habrá agrupado previamente a los estudiantes en parejas en función del criterio que considere más oportuno atendiendo a las características de la clase —amistad, capacidad de trabajo, nivel académico...—. Por lo tanto, corregirán el texto de su compañero. Los alumnos deberían contar con, al menos, diez minutos en el caso de los textos más breves (la reseña y la biografía) y con veinte en el caso del más largo (el cuento).

Transcurrido el tiempo establecido, en cada grupo se compartirán las correcciones y se establecerá un diálogo. El objetivo de este intercambio de correcciones es que se aclaren las dudas sobre las correcciones ortotipográficas aplicadas de forma que los estudiantes aporten su punto de vista. Es previsible que este diálogo sirva, por un lado, para el estudiante corrector justifique sus decisiones y, por otro, el estudiante escritor reconozca la incorrección de puntuación en que ha incurrido.

Deberían quedar unos veinte minutos de la sesión para que el docente pueda pedirles a los alumnos que aduzcan ejemplos de errores de puntuación detectados. Es de esperar que, además, se registren errores adicionales de ortografía —ajenos a la

puntuación— y es positivo que también se destaquen como un error —aunque de otra clase—. Los alumnos pueden quedarse con sus escritos corregidos y, a partir de este material de clase, se les puede encomendar como tarea que trasladen a sus cuadernos las versiones correctas de sus escritos, una vez resueltos sus errores. Esta labor será útil de cara a la siguiente sesión. Sería recomendable que el docente haya supervisado el trabajo de corrección de los alumnos para evitar que se entienda como correctos usos de puntuación incorrectos.

3.4.5. Sesión 5. Volver a redactar

En esta sesión el objetivo es que los alumnos, tras haber corregido otras redacciones y después de haber comprobado los errores cometidos, sean capaces de escribir un texto de las mismas características incurriendo en menos errores de puntuación. El texto resultante de esta sesión será el que el docente evaluará, considerando las actividades previas como práctica para esta tarea final. Como en la sesión 1, en esta sesión las indicaciones dependerán de la tipología textual de la que se parte, distinta en cada trimestre.

Trimestre 1. Segunda reseña

Para poder establecer una comparación con la primera reseña, necesitamos que el contenido sobre el que verse el escrito en ambos ejercicios sea afín. Por eso se sugiere proyectar otra escena breve (menos de tres minutos) de la película *Don Quijote cabalga de nuevo* (1973) en la que el protagonista emprende una de sus heroicas locuras. Se elige esta obra porque guarda relación con los contenidos de la asignatura y porque en cierto sentido los alumnos ya están familiarizados con ella. [Puede verse aquí.](#)

Se proyectará la escena dos veces antes de que los alumnos empiecen a elaborar la reseña. Se les pedirá que escriban una reseña similar a la sesión 1, pero se incidirá en el hecho de que, antes de dar la reseña por terminada, han de repasar el escrito detenidamente y han de comprobar si están usando los signos de puntuación —en este caso, solo punto, coma, punto y coma y dos puntos—, tal y como se ha visto en las sesiones anteriores. Pueden consultar sus apuntes si lo necesitan. Si queda tiempo, el docente podría elegir una redacción al azar para señalar aciertos y errores —siempre referidos a las normas explicadas en el aula—.

Trimestre 2. Segundo resumen de una biografía

Para la escritura de una biografía, se elegirá otro personaje célebre tomado del mismo libro —*Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* (2017) de Elena Favilli y Francesca Cavallo—, con el fin de que el formato textual sea el mismo y que el contenido difiera. Se leerá la biografía hasta dos veces para que los alumnos tomen nota y puedan

redactar el resumen de la biografía. A la hora de evaluar este escrito, el docente atenderá tanto al uso de los signos de puntuación trabajados en el primer trimestre como a los establecidos para este trimestre: puntos suspensivos, paréntesis, corchetes.

Trimestre 3. Segunda parte de un cuento

En esta ocasión, los alumnos tendrán que continuar el cuento, que se quedó suspendido en el nudo argumental, en medio de la reacción del personaje llamado Carlos. Los estudiantes se enfrentarán a la tarea de redactar un desenlace, una escena donde se dé por terminada la historia. En este caso, se recomienda que tenga a su disposición tanto las normas de ortografía como la primera parte del cuento corregida para que evitar incurrir en los mismos errores de puntuación. Para el final del cuento, daremos más libertad a los alumnos.

Ejemplo de las pautas: *Escribe un final para tu historia. ¿Cómo ha reaccionado Carlos a la decisión de Manolo? ¿Siguen siendo amigos? ¿Qué deciden hacer para mantener esa amistad?*

En la evaluación de este texto se tendrán en cuenta todos los signos de puntuación explicados a lo largo del curso, en los tres trimestres.

3.5 Evaluación y calificación

Esta propuesta debería estar integrada en el proceso de evaluación continua del alumno. En muchos departamentos de Lengua Castellana y Literatura se acuerda que la ortografía se corrija en los exámenes y que los errores de ortografía se penalicen. Esta propuesta supone, en este sentido, un cambio, puesto que pretende ayudar a los alumnos a reducir esas penalizaciones y a premiar su progreso. Por lo general, solo se penaliza y en muchas ocasiones ni siquiera se dedica el tiempo suficiente para que los estudiantes sean conscientes de sus propios errores y adquieran las destrezas ortográficas que luego se evalúan en los exámenes.

La corrección es un medio, una técnica, pero lo que evaluamos es el resultado: la puntuación que refleja el texto definitivo. Por eso se evalúa y califica solo el texto escrito en la última sesión. No obstante, como hemos visto, el docente en el aula tendrá que acompañar a los estudiantes en el trabajo de revisión gradual.

Dado que cada texto que el docente tiene que evaluar va a ser único en contenido y extensión —dentro de las pautas dadas— porque depende de la capacidad de redacción del alumno y no hay un número definido de respuestas correctas, la evaluación y calificación ha de hacerse en estos pasos:

1. El docente lee el texto completo una vez.

2. El docente corrige los usos incorrectos de los signos de puntuación y reconoce el uso correcto de los mismos.
3. Hace un recuento de todas las marcas de corrección que ha hecho para corregir el texto. Imaginemos que el total es 15.
4. Ahora, hace un recuento de todos los aciertos, por ejemplo, 9.
5. Finalmente, hace este cálculo: número de aciertos multiplicado por 10 entre el número total de marcas. En el caso del ejemplo. $(9 \times 10) / 15 = 6$

Así se obtiene la calificación numérica sobre 10. A la hora de evaluar al alumno y darle retroalimentación, es recomendable que el docente escriba en la hoja un párrafo donde explique qué errores ha cometido y por qué. El docente puede tomar nota de la evaluación en cada trimestre para hacer un seguimiento del alumno. La calificación debería formar parte de la evaluación continua.

Para aquellos casos en los que la propuesta no haya dado resultados positivos, se sugiere reforzar las actividades extraescolares (deberes) con ejercicios personalizados en función de los errores cometidos.

3.6 Atención a la diversidad

Este apartado pretende aclarar hasta qué punto podría adaptarse la propuesta a la diversidad de un aula. En opinión de la autora de este TFM, es prácticamente imposible adaptar a todos los alumnos las propuestas didácticas, pues siempre puede haber una tipología de alumno a la que la actividad no le aporte o que necesite una readaptación completa de la propuesta.

Esta propuesta es totalmente apta para alumnos con discapacidad auditiva, porque en el caso de los vídeos, se pueden activar los subtítulos. También lo es para alumnos con TDAH e incluso para los alumnos diagnosticados con TEA que compartan aula con otros alumnos no TEA —se entiende que en el caso de que su condición no les impida participar en el aula—. Probablemente, estos alumnos necesiten que el docente esté más pendiente de la práctica individual.

Esta propuesta tendría que adaptarse parcialmente en el caso de alumnos incapacitados para escribir a mano. Habría que estudiar el caso para saber si el formato digital se adapta a sus necesidades.

En el caso de alumnos cuya lengua materna no es el español, en un principio, no habría que adaptar la actividad, pero sí la evaluación. La adaptación sería personalizada en función del nivel lingüístico del alumno.

3.7 Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos con un grupo de veinte alumnos de 3.º de la ESO en el centro de prácticas. Esta propuesta se llevó al aula en tres sesiones y solo con el tipo de texto del trimestre 1, la reseña. Debido a la restricción temporal de la programación de la asignatura, las sesiones de la propuesta didácticas se ajustaron de este modo:

1. Redacción de un texto.
2. Teoría de la puntuación y técnicas de corrección.
3. Revisión de correcciones y volver a redactar.

La corrección no se pudo hacer por parejas, sino que cada alumno se llevó a casa la redacción de otro compañero para corregirla. Antes de analizar los datos y de calificar algunos de los ejercicios de este grupo, se expone cómo fue la experiencia didáctica en el aula.

Los alumnos reaccionaron muy bien a la propuesta. Son conscientes de que las faltas de ortografía les penalizan en los exámenes y tener la oportunidad de dedicarle tiempo a ese aspecto con una correctora fue un elemento motivador. Durante la presentación de la propuesta, me preguntaron sobre mi profesión. Algunas preguntas fueron: «¿Qué tipo de libros corriges?», «¿Alguna vez te has encontrado con un libro en el que no hubiera nada que corregir?», «¿De verdad los escritores necesitan alguien que les corrija la ortografía?, ¿no escriben perfectamente?». Creo que les resultó curioso descubrir que existía una profesión asociada con la ortografía y poder conocer a una correctora profesional.

En la sesión de la redacción de la reseña —tras proyectar una escena de la película *Las bicicletas son para el verano*—, tanto la tutora como yo tuvimos que darles pautas sobre qué escribir, porque era la primera vez que elaboraban un escrito de este género. Así, les indicamos que resumieran lo que veían y que dieran su opinión: si les había gustado la escena, si se sentían identificados...

En la siguiente sesión, se impartieron los conocimientos sobre puntuación. En este caso, se limitó a cuatro signos: punto, coma, punto y coma y dos puntos. La sesión no se hizo tediosa gracias a los ejemplos que ellos mismos se inventaron y a que se les pidió que fueran tomando notas en sus cuadernos. En esta sesión también se les enseñaron las técnicas básicas de corrección con un ejemplo que corregimos en voz alta entre todos. Después, se les repartieron las reseñas de la sesión anterior, de forma aleatoria. Se les pidió que hicieran lo mismo en ese texto que habíamos hecho en clase. Estos fueron sus deberes.

En la última sesión, tras haber revisado sus correcciones de forma meditada con el fin de analizar si habían comprendido la tarea, los alumnos pudieron acceder a las correcciones de los compañeros y a las mías, pero, además, empleamos la sesión para examinar detenidamente algunos de los errores y aciertos que habían cometido en relación con las reglas de uso explicadas. A pesar de intentar ceñirnos a la puntuación, aparecieron otros errores de ortografía o gramática que expliqué en la sesión con el fin de ayudarles a no volver a cometerlos. En esa sesión, se les proyectó la escena de la película *El Quijote ataca de nuevo* y escribieron otra reseña.

Con este nuevo material podía establecerse una comparación entre la puntuación empleada en la primera reseña y en la última con el fin de analizar si existe una mejora real y la consolidación de los conocimientos por parte de los alumnos. Se corrigieron todas las reseñas y se han calificado con el sistema explicado en el apartado 3.5 de este TFM.

Se ha calificado a los veinte alumnos con los que se realizó esta propuesta. Aunque el primer texto no se evalúa y no se tendría en cuenta para calificar a los alumnos, en este TFM sí se va a comparar la calificación del primer texto con la del segundo para determinar si la propuesta ha sido o no efectiva.

La calificación media del primer texto es de 4,8. Esta calificación demuestra que la clase no era capaz de puntuar con corrección al comienzo de la propuesta, bien porque no conocieran las normas, bien porque no se les hiciera consciente de que el empleo de los signos de puntuación fuera un aspecto relevante —pues solo se les indicó que escribieran, sin darles pautas sobre la puntuación—. Sin embargo, la calificación media del segundo texto es considerablemente alta: 8,3. Se trata de una mejora media de 3,5 puntos.

	Reseña 1	Reseña 2
Calificación media	4,8	8,3

Tabla 2. Comparación calificaciones medias de los alumnos con los que se llevó a cabo la propuesta. Elaboración propia.

Sobre la mejora individual de los alumnos y su evaluación, se exponen dos ejemplos concretos. Las correcciones en papel de los textos de cada uno de los alumnos se encuentran en el anexo 3 y el anexo 4.

El alumno 1 (anexo 3) obtuvo una calificación de 7,7 en su primer texto, mientras que en el segundo, después de la clase de exposición teórica sobre la puntuación sobre puntuación y de haber corregido a un compañero, alcanzó un 9. Esto supone una mejora

de 1,3 puntos y, sobre todo, alcanzar un alto dominio de los signos de puntuación que se trabajaron en clase.

En su primer texto, en el que este alumno demostró tener cierto conocimiento sobre el uso normativo de estos signos, cometió dos errores. Estos errores son una coma ausente tras un conector discursivo temporal —subordinada adverbial complemento circunstancial de tiempo, «antes de irse»— y otra coma ausente delante de una oración coordinada adversativa.

En el segundo texto, de once signos de puntuación necesarios para que su texto estuviera puntuación según la norma, solo se dejó uno sin ubicar. Se trata de un caso similar al error anterior, pues falta coma detrás de «entonces» en «entonces, cuando se acercan decide atacar con su lanza». La buena noticia es que el otro error que había cometido en el primer texto, en este segundo texto no aparecía, a pesar de que el contexto lingüístico lo permitía. Esto parece indicar que el alumno ha consolidado el conocimiento.

El alumno 2 (anexo 4) obtuvo una calificación bastante baja en el primer texto: 4,6. Sin embargo, en el segundo no cometió ningún error de puntuación y se calificó con un 10. Comparando los dos textos, podemos observar que antes de la propuesta, el alumno no empleaba ninguna coma normativa en el caso de los conectores discursivos o las oraciones coordinadas adversativas: «... con un poema, mientras pasean bicicleta», «... Luisito, a pesar de que no tiene bicicleta, sigue», «... la invita a salir, pero debido a que...». En el segundo texto, el alumno demuestra que ha asimilado la norma y es capaz de emplear la coma con destreza sin colocarla en ningún lugar incorrecto.

Por último, los resultados obtenidos en durante el periodo de prácticas en el centro educativo demuestran que la propuesta logra sus objetivos y que llevarla a las aulas sirve para que los alumnos sean conscientes de cómo se ha de puntuar con corrección un texto haciendo uso de herramientas útiles para consolidar esta destreza —el uso normativo de los signos de puntuación—.

4. CONCLUSIONES

Por odio a la ortografía
que olvidó si la sabía,
mi buen amigo Barrientos
ha dado en la atroz manía
de suprimir los acentos.

Ayer, desde Panticosa,
esta posdata me endosa
al fin de un pliego enlutado:
Chico, me tiene alelado
la pérdida de tu esposa.

Vital Alza en Carratalá (2013, p. 302)

A lo largo de estas páginas se ha presentado una propuesta didáctica, de carácter cíclico y de aplicación anual, que no solo puede resultar innovadora o atractiva para el centro, sino, sobre todo, útil para los alumnos. En el apartado previo al presente, se ha demostrado su eficacia y su interés didáctico, ya que conceder a los estudiantes un papel activo y protagonista puede motivarlos a la hora de abordar las prácticas de escritura y, concretamente, a darse cuenta de que cuanto mejor puntúen sus textos, más clara será su comunicación. Como ilustra el poema de Vital Alza, seguir las normas de ortografía es tan elemental como ordenar las ideas que queremos transmitir en un texto, pues de nada sirve que el contenido de un escrito sea completo y enriquecedor si su forma lo hace totalmente ilegible.

En este TFM, además, se ha incluido un elemento poco habitual a la hora de enseñar los usos normativos de la puntuación: la asimilación de las técnicas empleadas por los profesionales de la corrección de textos para el desempeño de su labor. A pesar del desconocimiento de esta profesión, incluso entre los docentes de Lengua Castellana y Literatura, esta propuesta parece demostrar que el uso de las técnicas de corrección adaptadas a las prácticas de escritura académica en las aulas puede resultar enriquecedor e innovador e incide en la escritura como un proceso de aprendizaje.

En el marco teórico, se han expuesto los problemas a los que este TFM pretende dar solución. Por un lado, la ortografía deficiente de los estudiantes universitarios, que no han consolidado su conocimiento de la norma ortográfica durante los niveles educativos previos; por otro, la dificultad de los docentes para hallar un modelo o fórmula de enseñanza de la ortografía que no resulte tediosa, correctiva, poco normativa o, simplemente, inútil. No hay que olvidar que precisamente la puntuación es uno de los ámbitos de la ortografía al que se dedica menos tiempo, a pesar de que es un elemento indispensable para redactar mensajes coherentes.

En el apartado de metodología se ha demostrado cómo la propuesta está diseñada para alcanzar un aprendizaje significativo de la normativa ortográfica de puntuación en 3.º de la ESO a través de dos estrategias metodológicas: el enfoque por tareas y la enseñanza directa. Gracias a esta combinación se consigue crear una secuencia didáctica con la que los alumnos van a aprender nuevo contenido y lo van a poner en práctica en tan solo cinco sesiones.

Los objetivos de esta propuesta, que se concretan en los estándares de la Ley Orgánica 8/2013, se han organizado en dos bloques. Los objetivos de la secuenciación explican qué metas se persiguen con la organización de las cinco sesiones repetidas en cada trimestre. Por otro lado, los objetivos de la metodología explican qué se va a conseguir a través del enfoque por tareas y la enseñanza directa. Los objetivos generales de la propuesta pueden resumirse en que el alumno adquiera la teoría del punto 2.2 de forma gradual a lo largo del curso mediante la práctica de las técnicas de corrección de textos adaptadas a su nivel.

Dada la extensión de la norma ortográfica, e incluso de la normativa de los signos de puntuación, se ha considerado imprescindible dividir la teoría seleccionada en el punto 2.2 de este TFM entre los tres trimestres del curso escolar con el fin de que esta propuesta didáctica, por un lado, sea trasladable a la realidad de los centros en los que siempre falta tiempo; por otro, que los alumnos se centren en cada trimestre en el aprendizaje de una nueva norma para los signos y que se consolide de forma progresiva lo aprendido en los trimestres anteriores.

En los tres trimestres, la propuesta es la misma excepto por los tipos de textos que se trabajan, los contenidos y porque en el primer trimestre se introduce la dinámica, se explican las marcas de corrección, etc. En el último trimestre, el docente podría dar el salto de redacción y corrección manual a digital, con el control de cambios de Microsoft Word. En la evaluación, en el segundo trimestre y en el tercero se evaluará el uso de todos los signos de puntuación explicados previamente, mientras que en la primera solo los básicos —punto, coma, punto y coma y dos puntos—.

La evaluación de esta propuesta debe integrarse en la evaluación continua y, gracias a la repetición en los tres trimestres, ofrece la oportunidad al docente de hacer un seguimiento de la consolidación de la teoría mediante la práctica en cada alumno. Se propone un método de calificación numérica que se puede adaptar a cada texto fácilmente.

En el apartado titulado *Atención a la diversidad* se han propuesto adaptaciones posibles ante la diversidad de un aula. Es importante notar que algunas circunstancias ni siquiera se requiere una adaptación, puesto que esta propuesta es totalmente apta para

alumnos con discapacidad auditiva, porque en el caso de los vídeos, se pueden activar los subtítulos. También lo es para alumnos con TDAH e incluso para los alumnos diagnosticados con TEA que compartan aula con otros alumnos no TEA.

En el apartado anterior a estas conclusiones se han presentado los resultados reales después de llevar a cabo esta secuencia en un aula de 3.º de la ESO. La comparativa entre la calificación media del primer texto y la del último demuestra una gran mejoraría en todos los alumnos después de participar en la propuesta didáctica. Los datos indican que la propuesta cumple con los objetivos marcados y, además, la percepción de la docente en cuanto a su implicación y entusiasmo también fue positiva.

Dado que en la docencia siempre pueden surgir imprevistos y hay que tener en cuenta que es posible que esta propuesta implementada en otro centro no surtiera el mismo efecto, es interesante que el docente sea capaz de adaptarla al grupo con el que trabaje, ya sea seleccionando otro tipo de texto o dedicando más sesiones.

La conclusión principal de este TFM es que mediante las técnicas de corrección es posible que los alumnos logren un aprendizaje significativo de la normativa vigente de los signos de puntuación adecuados a su nivel a través de una práctica progresiva.

A pesar de que esta propuesta se ha enfocado solo en puntuación, es importante notar que se podría adaptar muy fácilmente a la consolidación de otros apartados de la ortografía e incluso de la gramática, así como al siguiente nivel educativo, en el que se podría aumentar la dificultad de la propuesta y ampliar contenidos.

Este TFM plantea una línea de investigación sobre la didáctica de la puntuación en las aulas que puede abordarse desde distintos enfoques metodológicos y ampliarse a otros ámbitos de la ortografía con el fin de que la adquisición del código escrito por parte de los estudiantes durante el periodo escolar culmine con éxito antes de acceder a la etapa universitaria.

Sin duda, la secuencia del presente TFM es una fórmula de trabajo práctica, eficiente y versátil de enseñanza dentro del ámbito de la lengua —ya que la corrección abarca otros ámbitos lingüísticos más allá de la ortografía— que puede suponer una renovación didáctica con un impacto muy beneficioso en el aprendizaje de los alumnos.

5. BIBLIOGRAFÍA

Alvar, M. (1979) Fonética, fonología y ortografía. LEA, 1/2, 211-231 (reimpreso en 1982). *La lengua como libertad y otros estudios*. Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana.

Bankmicell (2022) (*Mute millennials*) *Why millennials hate talking on the phone 'generation mute' millennials phone call statistics*. Encuesta realizada en un grupo de *millennials* (1981-1996) de 1200 estadounidenses.

<https://www.bankmycell.com/blog/why-millennials-ignore-calls#data>

Cánovas, M. (2017) La Ortografía en Secundaria y Bachillerato: Análisis de los errores más frecuentes en letras, *Tejuelo*, 26, 5-40. Dialnet:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6080809>

Carratalá, F. (2013) *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española*. Octaedro.

Cassany, D. (1989) *Describir el escribir*, 10^a. Paidós.

Cassany, D. (2007) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Grao.

Cassany, D. (2021) *El arte de dar clase*, Anagrama.

Comín, P. (2017) *Decálogo para encargar la corrección de un texto*, UniCo.

De la Fuente M. A. (1993) Los signos de puntuación: normativa y uso, Valladolid, [tesis doctoral, Universidad de Valladolid].

Favilli, E. y Cavallo F. (2017) *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*. Planeta.

Fernández, N. (2021) El empleo de los signos de puntuación en las redes sociales.

[TFG, Universidad de Almería].

<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/13239/FERNANDEZ%20LIROLA%20C%20NATALIE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Figueras, C. (2014) Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías, *Revista Normas*, 4, 135-160. <https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/4691>

Fundéu, *Consultas*. <https://www.fundeu.es/consultas/>

- Gil, N. (1999) Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, N.º 11, pp. 127-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3210556>
- INE (2022) Consulta de tasa de analfabetismo en 2021, consultado en 30 de mayo de 2022. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=9459&L=0>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, 3 de enero de 2015, Sec. I, pp.359-362. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Linares, E. y Méndez, M.^a C. Claves lingüísticas para ligar en los tiempos del Tinder, en Galindo, M y Méndez, M.^a C. (2022) *la lingüística del amor*, pp. 263-279. Pie de página.
- Millán, J. A. (2005) *Perdón imposible: guía para una puntuación más rica y consciente*. RBA.
- Molina, D. (2014), *Didáctica de la ortografía de la puntuación, estudio experimental* [tesis doctoral, Universidad de Almería]. Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=111641>
- Moral, C. (2019) *Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación de profesorado*. Síntesis.
- Morales, O. y Hernández, L. (2004) Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Kaleidoscopio*, 2, 151-159 en Suárez Ramírez, S., Suárez Muñoz, A., Guisado Sánchez, I., & 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, pp. 135-145. <https://doi.org/10.5209/dida.65945>
- Mosqueda, A. (2013) El oficio del corrector. De la composición manual a las herramientas digitales. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, volumen I, 1.
- RAE (2005) *Diccionario panhispánico de dudas* (versión en línea), accesible en <https://www.rae.es/dpd/>
- RAE (2010) *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- RAE (2012) *Ortografía básica de la lengua española*. Espasa.

RAE (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23ª edición (versión en línea actualizada, 23.5), accesible en <https://dle.rae.es/>

Reyzábal, M. V. y Tenorio, P. (2004) *El aprendizaje significativo de la literatura*. La muralla.

Rodríguez, M. L. (2011) La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'investigació i innovació educativa i socioeducativa*, vol. 3, n.1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>

Roselló, J. (2010) Análisis de los signos de puntuación en textos de estudiantes de educación secundaria. [Tesis doctoral, universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/23475>

Ruiz, A., Martín, A., Martín, C. y Núñez, C. (2013) *Curso de corrección de estilo: manual*. Cálamo y Cran.

Sagastizábal, L. de y F. Esteves Fros (comps.) (2002), *El mundo de la edición de libros*, Paidós.

Sánchez, S. U., Martín, N. y Servén, C. (2018) *Complementos para la formación en la lengua y literatura*. Síntesis.

Suárez Ramírez, S., Suárez Muñoz, A., Guisado Sánchez, I., & 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, pp. 135-145. <https://doi.org/10.5209/dida.65945>

UniCo (s. f.) *El corrector, tu aliado invisible*.

<https://www.uniondecorrectores.org/profesion/>

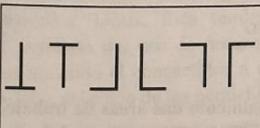
Zavala Ruiz, R (2012): *El libro y sus orillas: Tipografía, originales, redacción, corrección de estilo y de pruebas*. Fondo de Cultura Económica.

6. ANEXOS

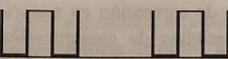
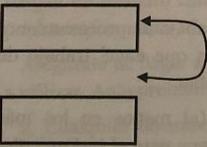
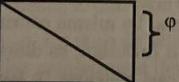
6. 1. Anexo 1. Llamadas y marcas de corrección

UNIDAD DIDÁCTICA IV.- METODOLOGÍA

Llamadas en el texto $\perp \perp \perp$ | casas | $\perp \perp \perp$ | casas

	Las utilizaremos para señalar los errores y llamar la atención sobre ellos.
---	---

Marcas. Nos sirven para indicar la corrección que queremos realizar en la parte del texto señalada. huerto | casas

\emptyset	Si queremos suprimir algún elemento del texto (letra, palabra, etc.).
	Cuando queremos cambiar el orden de varios elementos del texto (letras, palabras, etc.) que aparecen desordenados.
	salto de párrafo ... <u>Norio</u> <u>Juan</u> ... Cuando necesitamos señalar un punto y aparte, para pasar a otra línea.
	... <u>Norio</u> ... <u>Juan</u> ... Para unir dos líneas separadas o señalar la continuidad de un párrafo.
	Para <u>intercambiar</u> el orden de dos fragmentos de texto.
	Si necesitamos sustituir una parte del texto (grupo de letras, palabras, líneas, etc.), colocaremos encima un segmento y escribiremos al margen el texto nuevo que lo sustituye. Si es necesario, porque hay poco espacio o se puede prestar a confusión, numeraremos cada segmento.
	Para suprimir un párrafo entero del texto original.

$\perp \perp$ | la bonita casas (para indicar que = la casa bonita)

$\perp \perp$ | la de mi abuelo bonita casas

75

Tomado de Ruiz, A., Martín, A., Martín, C. y Núñez, C. (2013) *Curso de corrección de estilo: manual*. Cálamo y Cran, p. 75

6.2. Anexo 2. Ejemplo de biografía

• MARY EDWARDS WALKER •

CIRUJANA

Había una vez una niña llamada Mary que usaba la ropa que se le antojaba: botas, pantalones, corbatas y camisas.

En esa época, se esperaba que las niñas usaran corsés ajustados y capas de crinolina bajo el vestido. Era difícil moverse y hasta respirar vestida así. Pero, a diferencia de los padres de sus amigas, los de Mary creían que toda la gente, incluyendo las niñas, podía usar la ropa que quisiera. El padre de Mary, un médico autodidacta, creía que todos sus hijos serían más felices y estarían más sanos si usaban camisetas y pantalones cómodos, sobre todo en los veranos húmedos y cálidos. A Mary eso la hacía muy feliz, pues de cualquier forma prefería la ropa de niño.

Su padre los animó a ella, sus hermanas y hermanos a estudiar. Mary quería ser médico, así que fue a la escuela de medicina y se graduó y fue una de las primeras doctoras de todo Estados Unidos.

Se casó con un colega de profesión y en su boda llevaba pantalón y chaqueta porque le gustaba más ese atuendo que los vestidos de novia tradicionales.

Cuando se desató la guerra civil en Estados Unidos, Mary se alistó en el Ejército de la Unión. Varias veces la arrestaron por usar ropa de hombre, pero para Mary solo era ropa, y ella vestía como se le antojaba.

Salvó muchas vidas durante la guerra civil, y una vez que acabó, recibió la Medalla de Honor. Mary llevó la medalla toda la vida, prendida en el cuello de su abrigo, junto a la corbata.

26 DE NOVIEMBRE DE 1832 – 21 DE FEBRERO DE 1919

ESTADOS UNIDOS

• 138 •

Tomado de Favilli, E. y Cavallo F. (2017) *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, p. 138, Planeta.

6. 3. Anexo 3. Textos corregidos del alumno 1

Un chico llamado Luis paseaba en bicicleta con una chica llamada Charito. ✓ Mientras se daban una vuelta por el parque, ✓ Luis le recita un romance para declararse a Charito. ✓ Antes de irse, ✓ Charito le propone quedar otro día con la pandilla de amigos para ir al campo con bicicleta, ✓ pero Luis no tenía bicicleta porque había suspendido. ✓ (muy bien el punto y aparte)

Me ha parecido una escena demasiado corta, por lo que no puedo dar una opinión completa, pero mi primera impresión no me ha gustado mucho. ✓

¡Bastante bien!

7/9 = 7,7

En el camino de Sancho y Don Quijote por las campos de la Mancha ven a lo lejos una carroza. Don Quijote piensa que llevan una princesa secuestrada para casarla con un príncipe, entonces cuando se acercan decide atacar al guía con su lanza. Don Quijote cree que ha tenido una batalla feroz, pero realmente solo ha asustado al conductor con su lanza, quien ha salido corriendo. Finalmente cuando van a entrar a la carroza, en vez de encontrarse a una princesa, se encuentran con un hombre.

Esta escena del Quijote me gustó mucho porque me parece gracioso como Don Quijote piensa que va a rescatar a una princesa y como cree que ha tenido una dura batalla.

10/11 = 9/10

6.4. Anexo 4. Textos corregidos del alumno 2

Las bicicletas son para el verano, F.F. Gómez

Este ~~video~~ pasaje de la película nos cuenta como Luisito se declara a Chante con un poema, mientras pasean en bicicleta. Una vez que se bajan de la bici, él la invita a salir, pero debido a que no la dejan salir con chicos, no puede. Al final, ella le dice de ir con unos amigos en bici al campo y, a causa de que no tiene bici, no va con ellos.

Me parece interesante como Luisito, a pesar de que no tiene bicicleta, sigue intentando conquistar a Chante. Me siento identificada con Luisito, ya que muchas cosas dependen de las notas de la colegio. 7/10

Las tibles bien, debido en las 6mas.

$$7/15 = 4,6$$

06-04-2022

Don Quijote (Adaptación)

Opinión: Me parece interesante como Don Quijote actúa de manera heroica, a pesar de que no logra salvar a la persona indicada, ya que lo hacía con buena intención. A la vez, me resulta graciosa la reacción del final.

Resumen: Don Quijote se dispone a rescatar a una supuesta princesa (Blancaflor). Cuando finalmente el carruaje se para, Don Quijote se dispone a atacar al conductor. Una vez que ataca y el conductor sale corriendo, Sancho Panza y Don Quijote abren las cortinas esperando a la princesa que finalmente resulta ser un hombre. Estos dos personajes se sorprenden.

10/10