

DOLORES MOLINA MALDONADO

DIDÁCTICA DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN

ESTUDIO EXPERIMENTAL

TESIS DOCTORAL

DOLORES MOLINA MALDONADO

DIDÁCTICA DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN. ESTUDIO EXPERIMENTAL

TESIS DIRIGIDA POR D. MANUEL PEÑALVER CASTILLO

PROFESOR TITULAR DE LENGUA ESPAÑOLA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ALMERIA

Almería, diciembre de 2014

A mi madre

EXPRESIÓN DE GRATITUD

Quiero expresar mi más sincera gratitud a aquellas personas que me han ayudado para que esta investigación llegara a su culmen. Así, deseo que conste mi agradecimiento a:

- ✓ Dr. D. Manuel Peñalver Castillo, director de esta tesis, quien ha sido mi “compañero de viaje” a lo largo de esta cruzada, asesorándome con sus conocimientos, dándome aliento y fortaleciendo mis ánimos en los momentos difíciles para que pudiera concluir este trabajo.
- ✓ Al inspector de educación de mi centro, quien siempre apoyó este trabajo de investigación, autorizándome para su realización.
- ✓ A mis alumnos, sin cuya colaboración este trabajo no hubiera sido posible, los cuales son mi fuente de inspiración para que intente mejorar mi labor docente cada día.
- ✓ A mi familia, por la ayuda prestada, su comprensión, su paciencia, su interés; en definitiva, por formar parte de mi vida.

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 2 |
| PRIMERA PARTE | 10 |
| FUNDAMENTOS TEÓRICOS | 10 |
| CAPÍTULO 1 | 11 |
| EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL | 11 |
| 1.1. EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL. MARCO LEGAL. | 12 |
| 1.2. EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA | 14 |
| 1.3. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS | 17 |
| 1.3.1. CONTRIBUCIÓN DE LA ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS | 20 |
| 1.4. OBJETIVOS DE LA MATERIA | 23 |
| 1.5. CONTRIBUCIÓN DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN A LOS OBJETIVOS DE LA MATERIA | 24 |
| 1.6. CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA | 29 |
| 1.6.1. CONTENIDOS | 26 |
| 1.6.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 33 |
| CAPÍTULO 2 | 38 |
| ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA | 38 |
| 2.1. FACTORES PSICOLÓGICOS QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA | 39 |
| 2.2. DIDÁCTICA DE LA ORTOGRAFÍA | 41 |
| 2.3. DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA | 42 |

| | | |
|--|--|-----------|
| 2.4. | ENFOQUES TRANSMISIVO Y COMUNICATIVO EN LA DIDÁCTICA DE LA ORTOGRAFÍA | 45 |
| 2.5. | ANTECEDENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA | 48 |
| CAPÍTULO 3 | | 52 |
| LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN | | 52 |
| 3.1. | EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA | 53 |
| 3.2. | LAS TIC EN EL AULA | 55 |
| 3.2.1. | VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LAS TIC EN EL AULA | 56 |
| 3.3. | ¿SE PUEDEN MEJORAR LOS RESULTADOS ACADÉMICOS A TRAVÉS DE LAS TIC? | 67 |
| 3.3.1. | EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA A TRAVÉS DE LAS TIC | 68 |
| CAPÍTULO 4 | | 70 |
| EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN | | 70 |
| 4.1. | EL TEATRO EN LA ACTUALIDAD | 71 |
| 4.2. | OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD DRAMÁTICA | 72 |
| 4.3. | EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA | 73 |
| 4.4. | TRATAMIENTO DEL TEATRO EN EL CURRÍCULO | 78 |
| 4.5. | ACTIVIDADES APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA | 81 |
| CAPÍTULO 5 | | 88 |
| LA IMPORTANCIA DE LA ORTOGRAFÍA A TRAVÉS DE LA HISTORIA | | 88 |
| 5.1. | LA IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE LA ORTOGRAFÍA | 89 |
| 5.2. | LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | 90 |
| 5.3. | BREVE HISTORIOGRAFÍA DE LA ORTOGRAFÍA | 92 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 6 | 101 |
| LO USOS DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN | 101 |
| 6.1. MARCO TEÓRICO DE LA PUNTUACIÓN | 102 |
| 6.2. BREVE REPASO DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN. PRINCIPALES NOVEDADES Y DISQUISICIONES. | 104 |
| CAPÍTULO 7 | 129 |
| TRATAMIENTO DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACION EN LOS LIBROS DE TEXTO | 129 |
| 7.1. LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN | 130 |
| 7.2. TRATAMIENTO DE LA ORTOGRAFÍA EN LOS MANUALES DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA USADOS EN LA ESO | 130 |
| 7.3. VENTAJAS Y DEFICIENCIAS DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO | 140 |
| SEGUNDA PARTE | 143 |
| FUNDAMENTOS PRÁCTICOS | 143 |
| CAPÍTULO 8 | 144 |
| EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA | 144 |
| 8.1. PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO | 145 |
| 8.2. QUÉ SON LAS PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO. NORMATIVA REGULADORA. | 145 |
| 8.3. DISEÑO DE LAS PRUEBAS | 146 |
| 8.4. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO | 150 |
| 8.4.1. SÍNTESIS DEL ESTUDIO REALIZADO CON EL PROFESORADO | 151 |

| | |
|---|----------------|
| CAPÍTULO 9 | 166 |
| TÉCNICA ESTADÍSTICA EMPLEADA EN LA INVESTIGACIÓN | 166 |
| 9.1. INTRODUCCIÓN | 167 |
| 9.2. CONSIDERACIONES ÉTICAS | 171 |
| CAPÍTULO 10 | 172 |
| HIPÓTESIS Y OBJETIVOS | 172 |
| 10.1. HIPÓTESIS DE TRABAJO | 173 |
| 10.2. OBJETIVOS PRINCIPALES Y SECUNDARIOS | 174 |
| 10.3. ELEMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN | 176 |
| 10.3.1. LA INVESTIGADORA | 176 |
| 10.3.2. EL OBJETO DE ESTUDIO: EL ALUMNADO | 178 |
| CAPÍTULO 11 | 197 |
| METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 197 |
| 11.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 198 |
| 11.2. EL CARÁCTER Y EL OBJETO INVESTIGADO | 198 |
| 11.3. LA MUESTRA | 201 |
| 11.4. LA FIABILIDAD DE LAS MUESTRAS | 202 |
| CAPÍTULO 12 | 231 |
| LA PRUEBA INICIAL | 231 |
| 12.1. LA PRUEBA INICIAL | 232 |
| 12.2. RESULTADOS DE LA PRUEBA INICIAL | 228 |
| 12.3. CONSIDERACIONES POSTERIORES | 232 |

| | |
|---|----------------|
| CAPÍTULO 13 | 233 |
| METODOLOGÍA APLICADA A LOS GRUPOS Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS | 233 |
| 13.1. PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA | 234 |
| 13.2. METODOLOGÍA APLICADA AL GRUPO TRADICIONAL (GT) Y AL GRUPO EMPÍRICO (GE) | 239 |
| 13.2.1. METODOLOGÍA APLICADA AL GRUPO TRADICIONAL (GT) | 241 |
| 13.2.2. METODOLOGÍA APLICADA AL GRUPO EMPÍRICO (GE) | 246 |
| 13.3. RECURSOS MATERIALES Y DIDÁCTICOS | 251 |
| 13.4. TEMPORALIZACIÓN | 251 |
| 13.5. UNIDADES DIDÁCTICAS | 254 |
| 13.6. SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS | 255 |
| CAPÍTULO 14 | 328 |
| LA PRUEBA FINAL | 328 |
| 14.1. LA PRUEBA FINAL | 329 |
| 14.1.1. CONDICIONANTES DE LA PRUEBA FINAL | 330 |
| 14.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA FINAL | 330 |
| 14.1.3. VALORACIÓN DE LA PRUEBA FINAL | 331 |
| 14.2. RESULTADOS DE LA PRUEBA FINAL | 335 |
| 14.2.1. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS | 335 |
| 14.2.2. RESULTADOS OBTENIDOS | 335 |
| 14.3. CONSIDERACIONES POSTERIORES | 338 |
| CAPÍTULO 15 | 340 |
| RESULTADOS Y CONCLUSIONES | 340 |
| 15.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN | 341 |

| | | |
|---------------------|--|------------|
| 15.2. | VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS | 345 |
| 15.3. | GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS | 347 |
| 15.4. | PROPUESTAS DE MEJORA | 351 |
| 15.5. | CONCLUSIONES FINALES | 354 |
| BIBLIOGRAFÍA | | 358 |
| ANEXOS | | 473 |

INTRODUCCIÓN

La palabra ortografía procede griego del latín *orthographia*, y este del griego ὀρθογραφία, que etimológicamente significa ὀρθο- “recto”+ γραφία “escritura”. El término ortografía designa una disciplina lingüística de carácter aplicado que se ocupa de describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así como los principios y criterios que guían tanto la fijación de reglas como sus modificaciones (Ortografía de la lengua española, 2010: 9).

La Real Academia de la Lengua Española define en su diccionario la ortografía como “la parte de la gramática, que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura” o como “la forma correcta de escribir respetando las normas de ortografía”.

Pero para escribir bien, conviene atender a las tres partes de la ortografía por separado: la que se refiere a las letras con que se escriben las palabras, llamada ortografía literal; aquella que tiene relación con los signos de puntuación con que se separan las palabras, frases y oraciones: la ortografía puntual o puntuación; y la que se refiere a los acentos que llevan las distintas palabras de nuestro idioma, a la que denominamos ortografía acentual o acentuación. En este trabajo nos vamos a ocupar de la puntuación.

Por otro lado, define la puntuación como “el conjunto de signos que sirven para puntuar” y señala en la *Ortografía de la lengua española* (2010: 282), que la puntuación tiene como finalidad primordial facilitar que el texto escrito transmita de forma óptima el mensaje que se quiere comunicar. Para ello, habrá que atenerse, por un lado, al plano fónico, ya que los signos delimitan los grupos fónicos y las unidades melódicas, y, por otro, al plano sintáctico, por cuanto sirven también para articular los sintagmas y las oraciones.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, junto con el ámbito al que va dirigida nuestra investigación, la Educación Secundaria, podríamos vislumbrar el sentido

del título de nuestro trabajo: didáctica de la ortografía de la puntuación, es decir, encontrar una metodología para enseñar a los alumnos y alumnas de Educación Secundaria a escribir con claridad y corrección, aplicando las normas ortográficas oportunas y centrándonos especialmente en la puntuación y el uso de los signos auxiliares.

Para ello, y por la relación que guarda la ortografía con el plano fónico, se ha intentado partir de textos dramáticos, por la afinidad que guardan con este la lengua, queremos emplear una nueva metodología innovadora, basada en los textos dramáticos más efectiva y lúdica que la tradicional.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Dividida en 7 capítulos que son:

CAPÍTULO 1

El sistema educativo actual. Marco legal. El Área de Lengua Castellana y Literatura. Las competencias básicas. Objetivos de la materia. Contribución de la ortografía de la puntuación a los objetivos de la materia. Contenidos y criterios de evaluación del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

CAPÍTULO 2

Factores psicológicos que intervienen en el aprendizaje de la ortografía. Didáctica de la ortografía. Dificultades en la enseñanza de la ortografía. Enfoque transmisivo y comunicativo en la enseñanza de la ortografía. Antecedentes.

CAPÍTULO 3

El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación Secundaria Obligatoria. Las TIC en el aula. ¿Se pueden mejorar los resultados académicos con el uso de las TIC?

CAPÍTULO 4

El teatro en la actualidad. Objetivos de la actividad dramática. El teatro en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Tratamiento del teatro en el currículo. Actividades aplicadas a la enseñanza de la ortografía.

CAPÍTULO 5

La importancia y necesidad de la ortografía. La ortografía de la puntuación. Estrategias de aprendizaje. Breve historiografía de la ortografía.

CAPÍTULO 6

Marco teórico de la ortografía de la puntuación. Breve repaso de la ortografía de la puntuación. Principales novedades y disquisiciones. Usos no lingüísticos de la puntuación.

CAPÍTULO 7

La ortografía de la puntuación. Tratamiento de la ortografía de la puntuación en los manuales de Lengua Castellana y Literatura usados en la Educación Secundaria Obligatoria. Ventajas y deficiencias de la puntuación en los libros de texto.

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTOS PRÁCTICOS

Dividida en 8 capítulos que son:

CAPÍTULO 8

Pruebas de diagnóstico. Qué son las pruebas de diagnóstico. Normativa reguladora. Diseño de las pruebas. Proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía de la puntuación por parte del profesorado. Conclusiones en torno a los resultados obtenidos en informe PISA, las pruebas de Diagnóstico y el proceso enseñanza-aprendizaje con profesorado.

CAPÍTULO 9

Introducción. Metodología estadística. Consideraciones éticas.

CAPÍTULO 10

Hipótesis de trabajo. Objetivos principales y secundarios. Elementos de la investigación: la investigadora y el alumnado.

CAPÍTULO 11

Metodología de la investigación. El carácter y el objeto investigado. La muestra. La fiabilidad de la muestra.

CAPÍTULO 12

La prueba inicial. Resultados de la prueba inicial. Consideraciones posteriores.

CAPÍTULO 13

Proceso de enseñanza de la ortografía. Metodologías aplicadas al Grupo Tradicional (GT) y al Grupo Empírico (GE). Recursos materiales y didácticos. Temporalización de los contenidos. Unidades didácticas. Secuenciación de los contenidos.

CAPÍTULO 14

La prueba final. Resultados de la prueba final. Consideraciones posteriores.

CAPÍTULO 15

Resultados de la investigación. Valoración de los resultados. Grado de consecución de los objetivos propuestos. Propuestas de mejora. Conclusiones finales.

Mediante esta investigación hemos realizado un estudio científico de la ortografía desde el punto de vista didáctico, intentando incrementar la competencia comunicativa de los estudiantes en la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se han fomentado los aspectos procedimentales sobre los conceptuales, persiguiendo el logro de la adecuación de la expresión escrita a las distintas situaciones comunicativas de forma clara y rigurosa.

RESUMEN

El presente trabajo, *Didáctica de la ortografía de la puntuación. Estudio experimental*, constituye una investigación empírica en un centro educativo de Educación Secundaria Obligatoria. Con esta investigación perseguimos dos objetivos fundamentales: por un lado, situar la ortografía de la puntuación en un lugar más privilegiado dentro de la enseñanza, dada su relevancia para un correcto desarrollo de la expresión escrita del alumnado; y por otro, establecer una metodología adecuada para lograr un aprendizaje eficaz.

Esta obra está dividida en dos partes: una primera denominada *Fundamentos teóricos*, donde se realiza una aproximación a la ortografía de la puntuación desde distintos puntos de vista (aspectos normativos, didácticos, disquisiciones en torno a la misma...), así como otros contenidos relevantes para contextualizar este estudio (el sistema educativo actual, las TIC, el teatro en la enseñanza...). Estos contenidos son la base para el desarrollo de la segunda parte, *Fundamentos prácticos*, donde se procederá al estudio experimental propiamente dicho, mediante el estudio de dos grupos de alumnos del mismo nivel académico, con los que empleamos dos metodologías distintas. Tras la realización de un estudio estadístico con todos los datos obtenidos, se demuestra cómo la ortografía de la puntuación puede mejorar considerablemente tras la aplicación sistemática de una metodología comunicativa combinada con el uso de las TIC y las prácticas dramáticas.

ABSTRACT

This work, Didactic on the Punctuation Rules. Experimental Study, is an empirical approach carried out in a Compulsory Secondary Education School. The main objectives of this project are two: on the one hand, we intend to give punctuation rules a privileged place when teaching and, on the other hand, to establish an appropriate methodology to achieve an effective learning.

This research consists of two parts: the first part, Theoretical Foundations,

constitutes an approach to punctuation rules from different points of view (regulatory and didactic aspects, digressions about punctuation...), as well as other relevant contents which will contribute to contextualize this study (the current educational system, the ICTs in education, theatre in teaching...). These contents are the basis for the development of the second part, Practical Foundations, where the actual research has been put into practice studying two groups of students of the same level, with whom two different methodologies were used. The statistical data obtained after the study show how punctuation skills of students can significantly improve when they are exposed to the systematic use of a communicative methodology combined with the ICTs and training in drama.

RÉSUMÉ

Le travail que nous présentons, *Didactique de l'orthographe de la ponctuation, Étude expérimentale*, se fonde sur une recherche empirique dans un lycée (IES). Par le biais de cette recherche, nous poursuivons deux objectifs fondamentaux: d'un côté, remettre l'orthographe de la ponctuation au centre de l'enseignement, étant donné son importance pour un développement correct de l'expression écrite de l'élève; et, d'un autre côté, établir une méthodologie adéquate pour parvenir à un apprentissage efficace.

Cette oeuvre se divise en deux parties: la première qui s'intitule Fondements théoriques et dans laquelle nous réalisons une approximation à l'orthographe de la ponctuation de différents points de vue (la norme, la didactique, études autour de celle-ci...), tout comme d'autres contenus fondamentaux pour contextualiser cette étude (le système éducatif actuel, les TIC, le théâtre dans l'enseignement...). Ces contenus forment la base pour le développement de la deuxième partie, *Fondements pratiques*, où nous

passerons à l'étude expérimentale à proprement parlé, par le truchement de l'étude de deux groupes d'élèves du même niveau, avec lesquels nous employons deux méthodologies distinctes. Après la réalisation d'une étude statistique avec toutes les données obtenues, nous démontrons combien l'orthographe de la ponctuation peut être améliorée considérablement après la mise en oeuvre systématique d'une méthodologie basée sur la communication combinée avec l'utilisation des TIC et la pratique dramaturgique.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPITULO 1

EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

En este primer capítulo se aborda el marco legal del sistema educativo actual, centrándonos en el área de Lengua Castellana y Literatura, sus objetivos y las competencias básicas que se pretenden desarrollar a través de esta asignatura en el alumnado. Se prestará especial atención a la contribución de la ortografía de la puntuación dichos objetivos. Este capítulo concluye con una breve aproximación a los contenidos y criterios de evaluación del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

CAPÍTULO 1

EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

1.1. EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL. MARCO LEGAL.

La presente investigación se ha realizado teniendo en cuenta la normativa reguladora del sistema educativo en Andalucía. Para ello, nos hemos regido por la siguiente legislación:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.
- El Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia y que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria como consecuencia de la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE). (BOE nº 5, de 5 de Enero de 2007).
- El Decreto 231/2007, de 31 de julio, y por la Orden de 10 de agosto de 2007 de la Junta de Andalucía, en la que se indica que los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada una de las materias son los establecidos tanto en ese Real Decreto como en esta Orden, en la que, específicamente, se incluyen los contenidos de esta comunidad, que "versarán sobre el tratamiento de la realidad andaluza en sus aspectos geográficos, económicos, sociales históricos y culturales, así como sobre las contribuciones de carácter social y científico que mejoran la ciudadanía, la dimensión histórica del conocimiento y el progreso humano en el siglo XXI". (BOJA nº 156, de 8 de Agosto 2007).
- Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria obligatoria en Andalucía.
- Ley 17/2007, de 10 de Diciembre, de Educación de Andalucía.

- Orden de 25 de Julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

En el Decreto 231/2007 establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Andalucía, conforme a lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006 y en el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO.

Puesto que esta investigación se ha llevado a cabo en un centro de Educación Secundaria es conveniente describir la organización de las enseñanzas del grupo que se ha estudiado, que corresponde a 3º de ESO.

De esta manera, en el tercer curso el alumnado cursará las siguientes materias:

- a) Ciencias de la Naturaleza
- b) Ciencias sociales, geografía e historia
- c) Educación Física
- d) Educación para la ciudadanía y los derechos humanos
- e) Lengua castellana y literatura
- f) Matemáticas
- g) Primera lengua extranjera
- h) Tecnologías

El alumnado, además, estudiará una materia optativa. Además, sin perjuicio de ninguna materia, se valorarán en todas ellas la comprensión lectora y la expresión oral y escrita.

Nosotros hemos realizado nuestra investigación desde la asignatura de Lengua castellana y literatura, puesto que, como veremos en los apartados siguientes de este

capítulo I, la expresión escrita y, más concretamente, la ortografía de la puntuación es un contenido fundamental de esta materia.

1.2. EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Para realizar nuestro estudio lo haremos desde el área de Lengua Castellana y Literatura, puesto que la ortografía de la puntuación es uno de los contenidos que se estudia en esta asignatura. Por esta razón, es conveniente realizar una primera aproximación a esta asignatura y la importancia que posee dentro del sistema educativo actual.

La lengua es una herramienta culturalmente elaborada para la comunicación en el entorno social. Nos confiere la capacidad para hacer cosas con palabras; si efectuamos una petición, llamamos a un conocido, nombramos un objeto o lamentamos nuestra desdicha, estamos expresándonos a través del lenguaje, y estamos mediando verbalmente la actividad del oyente, que al responder a la petición, al atender a la llamada, al tomar el objeto o al consolarnos, lo hace de acuerdo con el significado atribuido convencionalmente a nuestros enunciados. Por esta razón, el valor funcional del lenguaje viene dado por la ocurrencia de un proceso comunicativo -generalmente interpersonal- en el plano de lo convencional: sólo es posible la comunicación cuando los interlocutores confieren el mismo valor a sus expresiones lingüísticas, cuando comparten su significado.

De acuerdo con este análisis, la adquisición del lenguaje consiste en:

- Aprender a usarlo como instrumento para regular nuestras interacciones con los demás, de lo que somos progresivamente capaces a medida que conocemos y compartimos los significados convencionales en el seno de una determinada comunidad. La comunicación es, pues, la función originaria y esencial del lenguaje.
- Un instrumento de comunicación interpersonal. Es también, un medio de

representación del mundo.

Por ello, desde un punto de vista didáctico, entendemos que haya que detenerse especialmente en el análisis del lenguaje del entorno social que rodea al alumno. Esta será su principal fuente de información sobre el lenguaje mismo, sobre la cultura de su comunidad, y sobre el papel del lenguaje en dicha cultura. Y éste deberá ser el punto de partida didáctico para abordar los fenómenos comunicativos y lingüísticos en el aula.

Esta didáctica comunicativa, integradora de diversos lenguajes y códigos, deberá conseguir que los alumnos y alumnas progresen, durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en el dominio personal de la comunicación oral y escrita que han debido adquirir ya en la etapa anterior. Se trata ahora de enriquecer el lenguaje, tanto oral como escrito, en el doble proceso de comprensión y de expresión y de avanzar en la educación literaria y la reflexión sistemática sobre la Lengua iniciada en la Educación Primaria.

La comprensión es un proceso activo. Para comprender, el receptor establece conexiones entre el mensaje actual y la información y conocimiento previos; realiza inferencias e interpretaciones, dotando de significado al mensaje recibido. Educar en la comprensión del lenguaje significa favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los mensajes que se reciben en la vida cotidiana, en un inicio del pensamiento crítico.

A través de la expresión lingüística podemos:

- Transmitir nuestros sentimientos, vivencias, ideas y opiniones. La educación ha de facilitar esta capacidad de generar ideas, de organizarlas, de centrar la atención sobre un tema, de presentarlas correcta y coherentemente, mediante la elaboración de un estilo personal que sea manifestación de algo propio que se desea compartir.
- Ha de estar presente en la escuela como un instrumento para representar y para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, expectativas,

etc., para obtener y ofrecer información, y para promover o realizar un curso de acción determinado.

- El hecho de que la lengua escrita, mucho más que la lengua oral, requiera de una enseñanza sistemática y planificada, se ha utilizado algunas veces como argumento para justificar una presencia mayor, cuando no exclusiva, de la lengua escrita en la enseñanza escolar. No hay razones válidas, sin embargo, para primar el conocimiento de la lengua escrita en relación con la lengua oral, sobre todo, cuando ambos tienen muchos elementos comunes. La Educación Obligatoria debe favorecer, ante todo, el funcional uso del lenguaje, sea oral, sea escrito, es decir, el uso del lenguaje en cuanto eficaz instrumento de comunicación y de representación. Por ello, es necesaria una correcta formación gramatical y ortográfica, que serán decisivas para una adecuada adquisición de la lengua escrita. Así, el progresivo dominio de la lengua escrita, siguiendo unas normas adecuadas de puntuación y conociendo el uso de los distintos signos, debe permitir al alumnado:
 - Descubrir las posibilidades que ofrece la lectura -y también la propia escritura- como fuente de placer y de fantasía, de información y de saber.
 - Sustentarse en la elaboración y lectura de textos escritos de naturaleza diversa, fomentando el gusto por estas actividades. Junto con los conocimientos que sobre la lengua misma ofrecen los textos escritos (léxico, morfosintaxis, ortografía, organización del discurso, etc.), dichos textos amplían los conocimientos y experiencias del alumno sobre realidades distintas a las de su entorno inmediato.
 - A partir de su lectura y estudio de textos literarios se debe desarrollar el conocimiento y aprecio del hecho literario como hecho lingüístico, producto de un modo de comunicación específico, explorando y considerando los principales tipos de procedimientos literarios, como expresión del mundo personal y fuente de gozo estético, y como producto social y cultural.

- Introducir los conceptos y procedimientos de análisis de la Lingüística y, en general, de las ciencias del lenguaje. Estos conceptos y procedimientos deben ser ya introducidos, en su nivel básico, en esta etapa, para ayudar a progresar a los alumnos y alumnas en el análisis reflexivo de la Lengua. El cuerpo de conocimientos y de procedimientos de disciplinas lingüísticas, de crítica literaria, de semántica, de teoría del texto, etc., son instrumentos necesarios para ayudar al profesor a educar a los alumnos en una conciencia reflexiva acerca de la comunicación y de la representación de la lingüística.

Todo ello se debe a que el alumnado accederá a los diversos aprendizajes de forma más sencilla si sabe interpretar adecuadamente los signos de puntuación, así como ponerlos en práctica en sus escritos.

1.3. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

El currículo de la Educación Secundaria Obligatoria se estructura en materias, es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitirán el desarrollo de las competencias en esta etapa. Así pues, en cada materia se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las que se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación, sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades:

- Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes materias, como los informales y no formales.
- Permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.

- Orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia para aprender a aprender.
3. Autonomía e iniciativa personal.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia matemática.
8. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura está directamente relacionada con la competencia en comunicación lingüística. Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Con distinto nivel de dominio y formalización, especialmente en lengua escrita, esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y la contribución de la ortografía de la puntuación para el desarrollo de esta competencia es fundamental.

1.3.1. CONTRIBUCIÓN DE LA ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

El objetivo de la asignatura de Lengua castellana y Literatura es el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. A ellos se unen competencias específicas que obedecen a las características especiales de la comunicación literaria, a las convenciones propias del uso literario de la lengua y a las relaciones del texto literario con su contexto cultural. Por tanto, veamos qué aportaciones realiza dicha asignatura a las distintas competencias:

1. En la competencia en comunicación lingüística:
 - Desarrollar la capacidad para interactuar de forma competente, mediante el lenguaje, en las diferentes esferas de la actividad social.
 - Adquirir las habilidades y estrategias para el uso de esta lengua y transferirlas al aprendizaje del resto de las materias.
 - Tomar la lengua como objeto de observación y garantizar su uso adecuado.
2. En la competencia en aprender a aprender:
 - Analizar, contrastar, ampliar y reducir enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales.

- Dominar el lenguaje como base del pensamiento y del saber, permitiendo la adquisición y construcción de nuevos conocimientos de cualquier materia.
 - Adquirir un metalenguaje gramatical que permita «aprender a aprender lengua».
 - Usar diferentes esquemas sintácticos para expresa una misma idea.
 - Diagnosticar errores y proponer soluciones que los eviten en la comprensión y composición de textos.
3. En la autonomía e iniciativa personal:
- Analizar y resolver problemas, trazar planes y emprender procesos de decisión, ya que el lenguaje hace progresar nuestra iniciativa y regula y orienta nuestra actividad con progresiva autonomía.
4. En el tratamiento de la información y competencia digital:
- Buscar y seleccionar información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, y reutilizarla en la producción de textos orales y escritos.
 - Usar adecuadamente las bibliotecas para encontrar información.
 - Realizar búsquedas guiadas en Internet.
 - Usar soportes electrónicos en la composición de textos, para abordar más eficazmente su planificación, ejecución y revisión. Acostumbrarse a los nuevos medios de comunicación digitales que implican un uso social y colaborativo de la escritura y de los conocimientos.
5. En la competencia social y ciudadana:
- Desarrollar las habilidades y destrezas comunicativas que son necesarias para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas.

- Aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades.
 - Constatar la variedad de usos de la lengua y la diversidad lingüística y valorar todas las lenguas como igualmente aptas para las funciones de comunicación y de representación.
 - Analizar los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas, para contribuir a erradicar sus usos discriminatorios.
6. En la competencia cultural y artística:
- Leer, interpretar y valorar las obras literarias.
 - Aproximarse al patrimonio literario y a los temas recurrentes que expresan las preocupaciones esenciales del ser humano.
 - Relacionar el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas como la música, la pintura o el cine.
 - Acercarse al mundo social de la literatura (autores, críticos, acceso a bibliotecas, librerías, catálogos, presencia de lo literario en la prensa...).
7. En la competencia en matemáticas:
- Utilizar un léxico propio de carácter sintético, simbólico y abstracto.
 - Un razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones.
 - Resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.
8. En la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo:
- Desarrollar habilidad para interactuar con el mundo físico.

- Comprensión de sucesos, predicción de consecuencias y actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

1.4. OBJETIVOS DE LA MATERIA

Según el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establece en las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.
4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
5. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
7. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

8. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.
9. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

1.5. CONTRIBUCIÓN DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN A LOS OBJETIVOS DE LA MATERIA

Cuando hemos realizado nuestra investigación y siguiendo la normativa actual, hemos perseguido que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía de la puntuación se logre la consecución de los objetivos que en el área de Lengua castellana plantea el marco legal vigente. Para ello, exponemos a continuación algunas muestras de cómo el estudio de la ortografía ayuda a desarrollar dichos objetivos.

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

Si el alumnado posee una buena competencia ortográfica en el ámbito de la puntuación, comprenderá mejor mensajes escritos emitidos en distintas situaciones (conferencias, debates, monografías, etc.) y sabrá interpretar adecuada y personalmente dichos mensajes, considerando otros códigos no verbales (gestuales, icónicos, cromáticas, etc.) que contribuyen a una más completa interpretación de los mismos. La enseñanza de la ortografía a través de técnicas teatrales (metodología que seguiremos en esta investigación y que analizaremos en capítulos posteriores) desarrollará en el alumnado un conocimiento más exhaustivo de esos códigos no verbales. Se trata de desarrollar la capacidad de aplicar los nuevos conocimientos a otros contextos de aprendizaje.

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta

Para que el alumnado construya mensajes adecuados a distintas situaciones comunicativas, utilizando las técnicas de expresión más adecuadas para la construcción de cada mensaje, según tema y la intención, debe poseer un conocimiento de los usos de la ortografía de la puntuación, puesto que un mal uso de un punto, una coma, etc., puede modificar el significado de un enunciado. El dominio de las destrezas ortográficas contribuye a la mejora de las competencias comunicativas.

3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

A la hora de seleccionar los textos que hemos empleado en nuestra investigación para la enseñanza de la ortografía (los cuales son muy variados, lo que pone de manifiesto la diversidad lingüística del Estado para comprender, valorar y respetar las diferencias y las singularidades que caracterizan a los distintos pueblos, superando estereotipos lingüísticos), hemos tenido en cuenta además de la calidad de texto y la adecuación al

tema que se estudia, la procedencia del mismo. En ocasiones, se trata de autores andaluces (Federico García Lorca, Juan Ramón Jiménez...), tratando de desarrollar a través de los mismos el reconocimiento, aprecio y uso correcto de la modalidad lingüística andaluza desde una valoración positiva de los modos de expresión propios. Este objetivo está relacionado, además, con un conjunto de actitudes que hacen referencia a las lenguas y a los hablantes.

4. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.

Su consecución supone la adquisición de los conocimientos ortográficos necesarios para la utilización de los recursos y normas propios de cada tipo de comunicación, para la corrección gráfica y en la ordenación de los escritos. Todo ello atendiendo a la intencionalidad y a la situación comunicativa.

5. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

Este objetivo se relaciona con el resto de las áreas de aprendizaje de la etapa; por ello, es esencial fomentar la enseñanza de la ortografía no solo a través del área de lengua, sino también en las otras áreas (posteriormente desarrollaremos más detenidamente esta idea). El lenguaje es un instrumento valioso para la organización y el desarrollo de los distintos aprendizajes en relación con los diferentes campos del conocimiento. El desarrollo intelectual pasa por la capacidad para decirse y decir a los demás lo aprendido, lo que ha hecho y lo que hará. El lenguaje es un mediador didáctico, que capacita al alumno para su intervención sobre el medio, para organizar sus conocimientos y sus experiencias. Por ello, intentaremos programar actividades relacionadas con el aprendizaje de la ortografía que estén relacionadas con las demás áreas de la etapa.

6. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las

tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

Uno de los elementos esenciales en nuestra investigación es el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) aplicadas a la ortografía, intentando desarrollar en el alumnado el conocimiento y el análisis de los medios de comunicación de masas y de los mensajes que difunden, así como los diversos signos no verbales que en ellos se utilizan y de los códigos a que pertenecen. Ello debe tender al desarrollo de la capacidad para recibir críticamente los mensajes de los medios y para ser capaz de utilizarlos adecuadamente como emisor. De este modo, el alumnado podrá recorrer un camino que los lleve de ser receptores pasivos acríticos a ser receptores formados e incluso emisores aceptablemente cualificados.

7. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.

Un pilar sobre el que se sustenta la enseñanza de la ortografía tradicionalmente y que consideramos esencial en esta investigación es el fomento de la lectura. Se pretende que, a partir del gusto por la lectura, se genere el gusto por escritura con corrección ortográfica. Por otra parte, para conseguir este objetivo también habrá que poner en marcha procedimientos que vayan desde el conocimiento y uso de técnicas de elaboración textual hasta procesos que tengan en cuenta las reglas de coherencia, adecuación y cohesión que dan origen al texto.

8. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.

En el estudio de la ortografía, indagaremos sobre todo en el conocimiento de los textos dramáticos, por su riqueza en signos de puntuación.

9. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario

y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

10. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

Se trata de desarrollar en los individuos aquellos mecanismos lingüísticos que conforman el código y hacen viable la comunicación, tanto oral como escrita. Conviene en este proceso que el alumnado vaya adquiriendo e incorporando progresivamente conocimientos sobre los constituyentes lingüísticos y sobre su génesis a partir del Latín, en la medida en que sea capaz de utilizarlos en el plano textual.

11. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

El lenguaje impone formas de ver e interpretar la realidad y crea en los individuos posturas que los condicionan. Introducir estrategias de debate, discusión, análisis de elementos lingüísticos que imponen juicios de valor y prejuicios (clasistas, racistas, sexistas...) son muy convenientes para reflexionar sobre estos problemas y propiciar una formación en valores que no supongan una discriminación. Además, cada una de las tipologías textuales que nos ayudan a realizar juicios de valor posee una estructura lógica determinada, frecuentemente relacionada con la ortografía de la puntuación.

1.6. CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1.6.1. CONTENIDOS

Según el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria los contenidos para el tercer se dividen en cuatro bloques: *escuchar, hablar y conversar; leer y escribir, educación literaria y conocimiento de la lengua*. De estos cuatro bloques, para nuestro estudio nos centraremos principalmente en el bloque II: “leer y escribir”, puesto que es en este apartado de contenidos de nuestra materia donde se estudia específicamente el conocimiento y respeto por las normas ortográficas para adquirir una correcta expresión escrita.

No obstante, los contenidos de lengua están interrelacionados y la ortografía de la puntuación estará presente en todos los bloques de forma activa, salvo en el primero que versa sobre la expresión y comprensión de textos orales. Veamos brevemente los contenidos que se estudian en cada uno de los bloques:

❖ **Bloque I. Escuchar, hablar y conversar**

En este primer bloque, donde sobre todo se estudia la expresión oral, se persigue que el alumnado, al finalizar el curso:

- Comprenda textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como reportajes y entrevistas emitidos por la radio y la televisión.
- Sepa exponer la información tomada de un medio de comunicación acerca de un tema de actualidad, respetando las normas que rigen la interacción oral.
- Realice explicaciones orales sencillas de forma ordenada y clara, previamente preparadas, sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean del interés del alumnado, con ayuda medios

audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. tecnologías de la información y la comunicación.

- Comprenda textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de los medios de comunicación en informativos, documentales, reportajes o entrevistas.
- Intervenga de forma activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas sobre el modo de organizar la actividad, la aportación de informaciones útiles para el trabajo en común y la exposición de informes sobre las tareas realizadas.
- Utilice la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.

❖ **Bloque II. Leer y escribir**

En este segundo bloque, donde sobre todo se estudia la comprensión y composición de textos escritos, se persigue que el alumnado, al finalizar el curso logre:

- La comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como convocatorias y órdenes del día, actas de reuniones y reglamentos, etc.; así como la comprensión de textos de los medios de comunicación, reconociendo las diferencias entre información y opinión en crónicas, reportajes y entrevistas.
- La comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información.
- Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información, teniendo una actitud reflexiva y crítica con

respecto a la información disponible o ante los mensajes que suponen cualquier tipo de discriminación.

- Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como participación en foros, diarios personales, reglamentos o circulares; así como textos relacionados con los medios de comunicación, como reportajes o entrevistas destinados a un soporte escrito o digital, a audio o a vídeo.
- Composición de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos y explicativos elaborados a partir de la información obtenida y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos e informes sobre tareas y aprendizajes.
- Se persigue el interés por la correcta composición escrita, respetando las reglas gramaticales y ortográficas de la lengua, así como la preocupación por lograr una buena presentación en general de los textos escritos.

❖ **Bloque III. Educación literaria**

- Lectura de obras o fragmentos adecuados a la edad, relacionándolos con los grandes períodos y autores de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVIII.
- Lectura comentada y recitado de poemas, comparando el tratamiento de ciertos temas recurrentes, en distintos períodos literarios, y valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.
- Lectura comentada de relatos, observando la transformación de la narrativa desde la épica medieval en verso a la narración moderna en prosa, y del héroe al personaje de novela. Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves y fragmentos representativos del

teatro clásico español, reconociendo algunas características temáticas y formales.

- Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sencillos sobre lecturas.
- Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales.
- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.

❖ **Bloque IV. Conocimiento de la lengua**

- Conocimiento de las diferencias entre usos orales informales y formales de la lengua y conciencia de las situaciones comunicativas en que resultan adecuados.
- Reconocimiento y uso de los significados contextuales que pueden adquirir las modalidades de la oración y las perífrasis verbales de carácter modal.
- Identificación y uso de las variaciones (fórmulas de confianza y de cortesía) que adoptan las formas deícticas en relación con la situación.
- Identificación y uso reflexivo de conectores textuales, con especial atención a los distributivos, de orden, contraste, explicación y causa, y de los mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos, especialmente las nominalizaciones y los hiperónimos de significado abstracto como fenómeno, elemento o característica.
- Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los valores aspectuales de perífrasis verbales.
- Comparación de los diferentes comportamientos sintácticos de un mismo verbo en algunas de sus acepciones, identificación del sujeto y de los diferentes complementos verbales, incluyendo entre estas funciones las

que tienen forma oracional (subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales) y uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.

- Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente mediante la transformación de oraciones independientes, coordinadas o yuxtapuestas en subordinadas adverbiales o en oraciones subordinadas mediante las que se expresan diferentes relaciones lógicas: causales, consecutivas, condicionales y concesivas.
- Conocimiento de las funciones sintácticas características de las clases de palabras y análisis de su forma (flexión, afijos...), especialmente en lo que se refiere a los aspectos relacionados con la normativa.
- Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre el comportamiento sintáctico de los verbos (transitivos e intransitivos) y las relacionadas con el registro y con la normativa.
- Uso progresivamente autónomo de diccionarios y de correctores ortográficos de los procesadores de textos.

1.6.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

En nuestro estudio hemos tenido en cuenta los criterios de evaluación que establece la legislación vigente, los cuales vienen recogidos en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Estos criterios de evaluación para el tercer curso, que es el curso donde se va a llevar a cabo la investigación, son:

1. **Entender instrucciones y normas dadas oralmente; extraer ideas generales e informaciones específicas de reportajes y entrevistas, seguir el desarrollo de presentaciones breves relacionadas con temas académicos y plasmarlo en forma de esquema y resumen.**

Con este criterio se comprobará si alumnos y alumnas son capaces de reproducir normas e instrucciones recibidas oralmente, al menos en sus puntos fundamentales; de dar cuenta del tema general y de hechos relevantes de un reportaje radiofónico o emitido por TV o de las opiniones más significativas de un entrevistado y del perfil que de él da el entrevistador; finalmente, de plasmar en forma de esquema y resumen el tema general y las partes de una exposición oral no muy extensa y de estructura clara acerca de contenidos relacionados con diferentes materias escolares y otras obras de consulta.

2. **Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.**

Este criterio evalúa que redacten los textos con una organización clara y enlazando las oraciones en una secuencia lineal cohesionada y que manifiestan interés en planificar los textos y en revisarlos realizando sucesivas versiones hasta llegar a un texto definitivo adecuado por su formato y su registro. En este curso se evaluará si saben narrar y comentar con claridad hechos y experiencias en foros y diarios personales en soporte impreso o digital; componer textos propios del ámbito público, especialmente reglamentos, circulares, convocatorias y actas de reuniones, de acuerdo con las convenciones de estos géneros; redactar reportajes y entrevistas organizando la información de forma jerárquica; resumir narraciones y exposiciones reconstruyendo los elementos básicos del texto original; componer exposiciones y explicaciones sobre temas que requieren la consulta de fuentes, facilitando a los lectores una

lectura fluida y la obtención de informaciones relevantes; exponer proyectos de trabajo e informar de las conclusiones. Se valorará también la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas ortográficas y tipográficas.

- 3. Realizar explicaciones orales sencillas sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.**

Con este criterio se busca observar si son capaces de ofrecer explicaciones sobre algún fenómeno natural, algún hecho histórico, algún conflicto social, etc., que sea de su interés. Se tratará de que los oyentes puedan obtener una descripción clara de los hechos y una comprensión suficiente de las causas que los explican. Se valorará especialmente la utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo a las explicaciones orales.

- 4. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa adecuada a la edad y relacionada con los períodos literarios estudiados; evaluar la estructura y el uso de los elementos de género, el uso del lenguaje y el punto de vista del autor; situar básicamente el sentido de la obra en relación con su contexto y con la propia experiencia.**

Este criterio evalúa la competencia lectora en el ámbito literario, por medio de la lectura personal de obras completas relacionadas con los períodos literarios estudiados, (lo que incluye adaptaciones y recreaciones modernas). Deberán considerar el texto de manera crítica, evaluar su contenido, teniendo en cuenta su contexto histórico, la estructura general, los elementos caracterizadores del género, el uso del lenguaje (registro y estilo), el punto de vista y el oficio del autor. Deberán emitir una opinión personal sobre los aspectos más apreciados y menos apreciados de la obra, y sobre la implicación entre su contenido y las propias vivencias.

- 5. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a la presencia de ciertos temas recurrentes, al valor simbólico del lenguaje poético y a la evolución de los géneros, de las formas literarias y de los estilos.**

Con este criterio se pretende evaluar la asimilación de los conocimientos literarios en función de la lectura, la valoración y el disfrute de los textos comentados en clase; se observa la capacidad de distanciarse del texto literario para evaluar su contenido, su organización, el uso del lenguaje y el oficio del autor. Se tendrá en cuenta la comprensión de los temas y motivos, el reconocimiento de la recurrencia de ciertos temas (amor, tiempo, vida, muerte), el reconocimiento de los géneros y de su evolución a grandes rasgos (de la épica en verso a la novela, de la versificación tradicional a la renacentista) y la valoración de los elementos simbólicos de los recursos retóricos y de su funcionalidad en el texto.

- 6. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios de este curso.**

Con este criterio se busca averiguar si se adquieren y utilizan los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso en relación con la comprensión, la composición y la revisión de textos. Se comprobará la consolidación del conocimiento práctico de las normas ortográficas y se ampliará a la ortografía de prefijos y sufijos más usuales; la tilde diacrítica en interrogativos y exclamativos; la coma en las oraciones compuestas y en relación con marcadores discursivos; las comillas como forma de cita.

- 7. Conocer la terminología lingüística necesaria para la reflexión sobre el uso.**

Terminología básica para seguir y dar explicaciones e instrucciones en las actividades gramaticales. En este curso, además de la terminología evaluada en

cursos anteriores, se comprobará el conocimiento de la referida a clases de predicados (nominal, verbal) y oraciones (activa, pasiva) y de complementos verbales; cambios de categoría (nominalizaciones) y a la identificación de las formas de unión (yuxtaposición, coordinación y subordinación) de las oraciones.

CAPÍTULO 2

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA

La enseñanza de la ortografía viene determinada por factores psicológicos que intervienen en su aprendizaje. Partiendo de dichos factores, se analizarán diversos métodos empleados en la didáctica de la ortografía (enfoque transmisivo y comunicativo), describiendo las dificultades que pueden surgir durante el proceso de aprendizaje. El capítulo concluye con un breve repaso por los antecedentes en la didáctica de la ortografía.

CAPÍTULO 2

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA

2.1. FACTORES PSICOLÓGICOS QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA

Aunque hay factores que inciden directamente en la adquisición de la ortografía por parte del alumnado, tales como el fomento de la lectura, no es suficiente pues como la práctica docente nos demuestra, algunos alumnos presentan graves errores ortográficos a pesar de ser lectores excelentes. Ello puede ser debido a que en el aprendizaje de la ortografía inciden otros factores de carácter psicológico.

Siguiendo el estudio realizado por Florentino Paredes (1997: 615), dichos factores son:

1. **La *atención*.** Es una facultad básica para la adquisición de cualquier conocimiento. Si queremos que los alumnos progresen, debemos reforzar al máximo su atención, no sólo a la hora de producir escritos, sino también cuando leen textos ajenos. Para ello es esencial que la lectura tengan una actitud de atención permanente, que les permita contrastar en las palabras su modelo ideográfico con las que está leyendo.
2. **La *memoria*.** Tradicionalmente se ha entendido el aprendizaje de la ortografía como el aprendizaje memorístico de una serie de normas. Hoy este método está rechazado como único sistema. Aprender normas ortográficas es importante siempre que las normas sean tan generales y cubran tantos casos que las excepciones sean realmente excepciones. Por ejemplo, gran parte de las normas ortográficas que rigen el empleo de los signos de puntuación son poco o nada válidas, porque o son tan poco claras que ayudan poco al aprendiz o son más numerosas las excepciones que los casos normativos. Mucho más productivo resulta trabajar la memoria visual. Muchas veces

sabemos cómo se escribe una palabra por la forma con la que recordamos haberla visto escrita. De ahí la importancia que todos otorgan a la lectura: un buen hábito lector favorece el asentamiento de la forma de las palabras.

3. **La *capacidad de relación y asociación de elementos*.** Muchas veces sabemos cómo se escribe una palabra porque la asociamos con la palabra de la que deriva, o porque asociamos su desinencia con la de otras palabras que terminan igual. Fomentar la capacidad de relacionar elementos puede ser una herramienta muy útil en la adquisición del dominio ortográfico. En este sentido, resulta muy interesante retomar un aspecto que a veces se trabaja poco en las clases de lengua: el estudio de la etimología.
4. **El *sentido del ritmo*.** Es un aspecto muy descuidado en la educación y sin embargo fundamental para la adquisición del acento y la entonación. Contrasta la regularidad y la racionalidad que tienen las normas del acento en español con el escaso aprecio que se le otorga a las tildes. Aparte de otros factores, el hecho de que nuestros estudiantes no coloquen acentos tiene que ver con que no tienen conciencia del ritmo de las palabras. Igualmente, frecuentemente tampoco hacen las pausas correspondientes a las comas, los puntos y otros signos de entonación que son decisivos para la correcta interpretación del mensaje. Por supuesto, el sentido del ritmo es esencial para leer adecuadamente, utilizando las pausas precisas y dando la entonación adecuada. Una propuesta en este sentido es la de retomar dos actividades de extraordinario valor didáctico que por distintos motivos han quedado relegadas en la escuela actual: la recitación y la declamación.

2.2. DIDÁCTICA DE LA ORTOGRAFÍA

Cuando hablamos de didáctica de cualquier saber debemos marcar las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y la intervención en ese proceso (Payrató, 1998).

Por ello, cuando hablamos de la enseñanza de la lengua en general, o de la ortografía, como es el tema que nos ocupa más concretamente, la finalidad que perseguimos es la mejora de la competencia comunicativa del alumnado.

Siguiendo el estudio *Enseñar y aprender ortografía* (2001), en la enseñanza tradicional de la ortografía se han empleado distintos métodos, no siempre efectivos:

1. Método de carácter sensorial, que se divide a su vez en:

- ❖ Viso-motor (vista y mano) y
- ❖ Viso-auditivo-motor (vista, oído, mano).

El primero de ellos se fundamenta en la copia de una imagen gráfica repetidas veces. Sin embargo, si este método tan arcaico es efectivo, tan solo sería de forma parcial, pues puede valer para el aprendizaje de la ortografía de las grafías, pero plantearía distintos problemas para trabajar la ortografía de la puntuación. Además, los textos a copiar deben ser seleccionados en función al contenido, las palabras, los signos de puntuación empleados, el nivel de asequibilidad del texto de acuerdo con la capacidad del estudiante para asimilar la forma y el contenido, el gusto de los alumnos, el tiempo en que se debe realizar en ejercicio, etc.

2. Método audio-motor: el dictado

La aplicación sistemática de dictado propicia el desarrollo de la percepción auditiva de las palabras y la diferenciación fonética, incluidos tonos, pausas, acentos, el dictado favorece también la asociación de imágenes sonoras y gráficas con lo que contribuyan mejorar la memoria muscular, la auditiva y visual de la palabra. El proceso de dictado lleva implícita la revisión, la autocorrección, el análisis, la síntesis y la comprensión lectora.

Para el dictado se debe de tener en cuenta lo siguiente:

- Prepararse cuidadosamente, lo que equivale a tener presente la calidad del texto a dictar, su correspondencia con los propósitos perseguidos.
- Realizarse con un procedimiento adecuado.
- Ser revisados inmediatamente.
- Concluir con ejercicios correctivos.
- El dictado dinamiza la actividad del estudiante y lo obliga a practicar tres de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, leer y escribir.
- La correspondencia entre extensión y dificultad son preferiblemente textos no muy extensos no más de 200 palabras.
- Es aconsejable abordar pocos temas ortográficos en cada dictado.
- La relación del nivel de la asequibilidad del texto con la capacidad del estudiante para asimilar la forma y el contenido.
- El tiempo disponible para realizar el dictado adecuadamente.
- El gusto y el interés de los alumnos y su relación con el contenido del texto.

2.3. DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Son diversos los métodos que han sido empleados para el proceso de enseñanza de la ortografía, pero todos ellos presentan algún tipo de dificultad que frenan una aprendizaje efectivo de la misma. Veamos algunas de estas metodologías y los principales obstáculos que plantean.

❖ Método de carácter reproductivo

Las reglas ortográficas se emplean con mayor frecuencia para el aprendizaje de las normas y es muy importante su conocimiento. Esto contribuye a generalizar escritura correcta de palabras que entran en un determinado sistema gráfico-morfológico, analógico. El aprendizaje de las reglas ortográficas requiere de una abundante ejercitación para que sea interiorizada. Este método no debe magnificarse, pero tampoco debe ser ignorado, pues constituye un recurso didáctico importante que propicia el análisis, la síntesis y la generalización y la abstracción.

❖ Método de análisis Lingüístico

| Método | Mecanismo |
|-----------------------------|--|
| Deletreo | Fragmentación de la palabra, profundizando en el estudio de sus componentes más elementales, las letras. |
| Cacografía | Corrección de los errores ortográficos contenidos en un texto compuesta especialmente con ese fin |
| Deslinde de palabras | Intervención en varias vías de acceso a la configuración ortográfica de la palabra para lograr una mayor fijación de su estructura gráfica |
| Deslinde sonoro | Análisis de los sonidos que integran la palabra incluye el análisis y la síntesis del contenido sonoro de los vocablos, es decir, primero debe pronunciarse en su totalidad, de forma clara, descompuestos |

| | |
|----------------------------|---|
| | luego en sílabas y nuevamente integrados. |
| Deslinde gráfico | Análisis de la estructura gramática, en este acceso se insiste en hacer observar las letras con mayor probabilidad para fijar la escritura gráfica de las palabras. |
| Deslinde semántico | Ilustra de manera elemental cómo, a veces, el significado de la palabra puede variar en el transcurso del tiempo. |
| Deslinde idiomático | Analiza la palabra dentro del sistema de la lengua, comprendiendo el estudio etimológico y su evolución histórica. |
| Deslinde gramatical | Análisis morfológico de la palabra |

❖ El trabajo independiente

En enseñanza de la ortografía permite reorganizar el contenido ortográfico con respecto a un objetivo específico, dirigir y controlar la asimilación de los conocimientos de manera efectiva, dota al alumno de las habilidades necesarias para solucionar determinado problema ortográfico, adecuarlo en la necesidad del perfeccionamiento y orientarlo en la búsqueda de nueva información por sí mismo. Este método permite ahorrar tiempo en la adquisición y solidez del aprendizaje optimizar las funciones del profesor y del alumno. En la asimilación del contenido ortográfico con respecto a las formas tradicionales (reglas, dictados, copia, etc.) reside en que a través de ellas se desarrolla el pensamiento creador la asimilación y consolidación del contenido y su transformación en hábitos y habilidades estables, y la elaboración de métodos individuales de trabajo y la adquisición de hábitos primarios en el dividendo explicativo, este método se lleva a cabo dando soluciones a un sistema de tareas.

❖ **Método heurístico o problémico**

Se basan en brindar soluciones diferentes a problemas, planteados como un fin didáctico, permitiendo la consolidación y aplicación de conocimientos, conceptos y habilidades. A través del problema ortográfico se puede ampliar el vocabulario e influir en la fijación de la estructura de las palabras.

2.4. ENFOQUES TRANSMISIVO Y COMUNICATIVO EN LA DIDÁCTICA DE LA ORTOGRAFÍA

En términos generales dentro de la didáctica del Lenguaje y, por supuesto, en la didáctica de la ortografía, existen dos enfoques contrapuestos vigentes (aunque en muchos casos se encuentran términos medios actualmente en las aulas) (Díaz, M. R. y Manjón, A., 2004). Intentaremos apreciar las divergencias entre ambos:

❖ **Enfoque transmisivo**

Es la metodología empleada en la enseñanza de la ortografía tradicional (es el enfoque que emplearemos en nuestra investigación con el grupo que denominaremos como tradicional). Veamos sus características más significativas:

- 1. Tratamiento de los contenidos:** Los contenidos se dividen en partes, siguiendo el orden creciente de dificultades decidido por el adulto (Ej. primero el punto, la coma..., para pasar posteriormente al uso de signos como el paréntesis o los corchetes).
- 2. Actividades:** Las actividades están guiadas por el nivel de madurez neurológica del estudiante (actividades previas). Las actividades son generales para todo el grupo según la edad y el nivel educativo (práctica homogénea).
- 3. Materiales empleados:** Poco variados y con fuentes muy limitadas, basándose casi exclusivamente en el empleo del libro de texto.

4. **Mecanismos de trabajo:** Las consignas son una guía explícita dada por el profesorado.
5. **Toma de decisiones:** Son propuestas, fundamentalmente, individuales (profesorado).
6. **El error y el tratamiento del mismo:** Se intenta evitar el error. Los errores son inadecuaciones al reproducir lo que se les ha enseñado. Para evitarlos se tiende a realizar ejercicios de fijación y repetición. El error se sanciona. La ideología que prima sería “lo que se repite se aprende”. La corrección suele ser tediosa, agotadora y difícil.
7. **Papel del profesorado:** El profesorado controla el nivel de logro y corrige los errores para evitar que los mismos se repitan. Corrige los que se produzcan: enseñar poco a poco, atomizar. Se corrige comparando.
8. **Papel del alumnado:** El alumno/a desempeña un papel pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que la toma de decisiones siempre corresponde al profesorado.

❖ **Enfoque comunicativo**

Nussbaum (1994) describe los métodos y enfoques con que se ha enseñado lengua durante los últimos cincuenta años. De todos ellos, es el enfoque comunicativo el que más adeptos está cautivando en la actualidad. De esto toma buena nota el área de lenguas y, especialmente, enseñanza de la ortografía:

“El enfoque comunicativo da prioridad al mensaje antes que a la forma, a los enfoques naturales y a un tipo de input que favorezca la adquisición más a la autenticidad de la experiencia comunicativa antes que a la gramaticalidad de su expresión. De ahí emerge la atención especial que esta tendencia otorga que el aprendizaje.”

(Nussbaum, 1994: 91)

Es la metodología más innovadora que la transmisiva y que empieza a dar sus frutos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (es el enfoque que emplearemos en nuestra investigación con el grupo denominado Empírico). Veamos sus características más significativas:

1. **Tratamiento de los contenidos:** Los contenidos, en tanto expresión de significados, no se dividen en subapartados para que no pierdan su sentido (contenidos = procesos comunicativos).
2. **Actividades:** La madurez neurológica es importante para evaluar el desarrollo real, pero las actuaciones son en contextos de mediación. Aunque se haga una propuesta general, se esperan distintas respuestas. Se adhiere a un sujeto diferenciado de los demás, fomentando así la atención a la diversidad a través de las actividades de refuerzo y ampliación.
3. **Materiales empleados:** Se busca la variedad y diversidad de material alfabetizador (además del libro de texto, uso de las TIC, fichas, etc.)
4. **Mecanismos de trabajo:** Las consignas son alternativas de trabajo que alumnado y profesorado traen y organizan en el aula (trabajo por proyectos, rincones, etc.)
5. **Toma de decisiones:** Propuestas con un sentido social, fomentando las distintas interacciones (profesor-alumno).
6. **El error y el tratamiento del mismo:** Errores sistemáticos son errores constructivos. Son maneras de entender (hipótesis, teorías) y maneras de

resolver (estrategias). El docente es el enlace entre la cultura adulta y las sucesivas aproximaciones que los/las alumnos/as hacen hacia ella.

7. **Papel del profesorado:** Se fomenta la autonomía y se apela a su responsabilidad. El adulto solo corrige aquello que el/la alumno/a puede aprender, abre procesos de mejora para que el estudiante reflexione.
8. **Papel del alumnado:** El alumno/a desempeña un papel activo en el aprendizaje, a través del aprendizaje autónomo y mediante la toma de decisiones.

2.5. ANTECEDENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Actualmente, el tema que se aborda en la presente tesis doctoral, *Didáctica de la ortografía de la puntuación. Estudio experimental*, se encuentra en una situación de menosprecio en el ámbito de la enseñanza. Son muchos los gramáticos que ya han puesto de manifiesto la necesidad de dotar a la puntuación de la importancia que merece, junto a la ortografía de las grafías. Así se demuestra desde los estudios más antiguos de Cristóbal de Villalón (1558), Gonzalo Correas (1625) o Juan Villar (1651) hasta otros más recientes como los trabajos de Manuel Alvar Ezquerro y Antonia M. Medina Guerra (1995), Teudiselo Chacón (1997), Carolina Figueras (2000), José Martínez de Sousa (1995), José Antonio Palacios y Ángel Bueno (1996), Manuel Peñalver Castillo (1998, 2002) y M. Teresa Serafini (1996) Lidia Contreras (1994), Antonio Briz (1997) entre otros. La RAE se pronuncia sobre esta cuestión en la edición de su *Ortografía* de 1999, mientras en su edición de 2010, *Ortografía de la lengua española* (2010), apenas aparecen aportaciones sobre el tema de estudio que nos ocupa.

De esta manera, y remitiéndonos a la cita que aparece en la obra de Manuel Peñalver (2002), destacamos la afirmación de José Antonio Palacios y Ángel Bueno (1996: 12) en torno a la ortografía de la puntuación, que aportan la siguiente valoración sobre esta cuestión:

"Por lo que se refiere a la puntuación, deseamos advertir que lo consideramos el capítulo más importante, capítulo más importante que, sin embargo, se ha venido tratando muy superficialmente, como puro trámite conducente a lo que se ha presentado como la sustancia de la ortografía: la ortografía de las letras". (1996:12)

Aunque han sido muchos los intentos de escribir obras que aporten estudios sobre la forma de afrontar el aprendizaje de la ortografía, así como algunas claves para su enseñanza, no siempre han sido efectivas. Algunos de estos estudios didácticos en torno a la ortografía son:

- *Compendio de ortografía: análisis lógico*; de Juan de Almeda (1908), cuya 5ª edición fue una de las primeras obras que intentaron proporcionar pautas para un aprendizaje exitoso de la ortografía.
- *La ortografía al alcance de todos: método teórico-práctico* para aprender fácil y prontamente esta importante materia, de Fernando Gómez de Salazar.
- *Ortografía práctica de la lengua española* de Luis Miranda Podadera, cuya primera edición aparece en 1921. Hoy la metodología resulta bastante anticuada, pese a que se ha editado hasta hace poco. Posee un gran compendio de dictados, aunque actualmente no se consideran el mejor mecanismo para aprender ortografía.
- *Ortografía intuitiva: método viso-audio-motor-gnósico* de José Forgione, cuyo título es curioso, especialmente por lo de intentar llevar a cabo el aprendizaje de la ortografía de una forma intuitiva.
- *Ortografía española teórica y práctica*, de León Sanz Lodre.
- *Prontuario de ortografía castellana en preguntas y respuestas*, publicado desde 1870 hasta 1913, como una ortografía en preguntas y respuestas.

En los tiempos actuales ha cambiado la perspectiva y el tratamiento de la didáctica de la ortografía. Sin embargo, a pesar de los avances, la mayoría siguen

dejando en un segundo lugar la ortografía de la puntuación: Burgos Alonso (1978), Adelino Álvarez (1983) Holgado Sánchez (1986), Barberá Albalat (1988), Carratalá Teruel (1991, 2007), Agulló Vives (1980: 263-291), Asensi Díaz (1976: 8-11), Fernández García (1982: 55- 58).

Cabe destacar la obra de José Polo, *Ortografía y ciencia del lenguaje* (1974). Es una obra esencial en la enseñanza de la ortografía. Ayuda a plantear la ortografía con su verdadera problemática e intenta aportar soluciones.

No obstante, esta tesis doctoral es la continuación y ampliación de los objetivos planteados en el desarrollo del trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) de la autora, cuyo título es *La enseñanza de la ortografía de la puntuación en la Educación Secundaria Obligatoria. Mecanismos de evaluación y mejora*, publicado en el año 2012.

En dicho trabajo de investigación, ya se planteaba la necesidad de mejorar los hábitos ortográficos relacionados con la puntuación del alumnado de ESO, dada la importancia de la puntuación correcta de un texto por dos motivos principales: por un lado, facilita la lectura a los receptores de ese texto; y, por otro, organiza el discurso evitando ambigüedades que pueden dar lugar a interpretaciones equívocas del mismo.

Este trabajo de investigación se dividía en tres partes:

- ❖ PRIMERA PARTE: centrada en los aspectos teóricos de la puntuación. Se comenzaba haciendo un repaso por el estado actual en que se encuentra la enseñanza y aprendizaje de la ortografía para, posteriormente, comentar las principales clasificaciones que eruditos en la materia han propuesto en torno a la ortografía de la puntuación, y tomando como referencia la Ortografía de la Real Academia Española en su edición de 1999 (puesto que la edición de 2010 aún no había sido publicada).
- ❖ SEGUNDA PARTE: se trataron aspectos más prácticos del trabajo de investigación, es decir, el trabajo de campo. Seguidamente, se exponían los

elementos que la constituían: el alumnado con el que se llevó a cabo la investigación, realización de pruebas y obtención de datos.

- ❖ TERCERA PARTE: En esta parte del trabajo se inició con la valoración de los resultados obtenidos, el grado de consecución de los objetivos previstos con los resultados obtenidos y establecimos propuestas de mejora que sentaron las bases del presente trabajo.

Por tanto, podemos considerar el trabajo sobrecitado, el antecedente directo de la presente tesis.

CAPÍTULO 3

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación Secundaria Obligatoria es un recurso didáctico que favorece el aprendizaje. Por tanto, en este capítulo se estudiarán las ventajas e inconvenientes del uso de las TIC en el aula y se analizará si el uso de las mismas puede mejorar los resultados académicos, especialmente en el uso correcto de los signos de puntuación.

CAPÍTULO 3

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

3.1. EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Se denominan TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) al conjunto de Tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, datos, contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética como tecnología base que soporta el desarrollo de las telecomunicaciones, la informática y el audiovisual.

Por tanto, de esta revolución digital, podríamos distinguir tres grandes áreas:

- La electrónica: a través del desarrollo del teléfono, la radio, la televisión, video, fax...
- La digitalización: mejorando los sistemas de almacenamiento, transmisión y manipulación de la información.
- Telecomunicaciones: que aporta a la electrónica y digitalización la capacidad de interconexión. Todos estos elementos han hecho de Internet un fenómeno omnipresente en todos los ámbitos de la vida cotidiana y, especialmente, en la educación.

Los constantes cambios en la sociedad actual y el avance de las tecnologías de la información y la comunicación han penetrado en todos los ámbitos de nuestra vida, no siendo una excepción la educación.

La incorporación de las TIC supone una mayor accesibilidad a un gran número de materiales didácticos y recursos que se ponen al alcance del profesorado y el alumnado, llegando a garantizar con un uso adecuado, una mayor calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esa variedad de materiales y recursos evita la monotonía y proporciona cierto atractivo al aprendizaje, a través de la utilización de recursos visuales y auditivos variados, favoreciendo, por un lado, el interés del alumno y la adecuada adaptación a su ritmo de aprendizaje y, por otro, facilita la labor docente.

El aprendizaje se transforma en un proceso dinámico, interactivo, que estimula las capacidades cognitivas del alumnado, complementando el uso del libro de texto, con materiales didácticos como animaciones, videos, textos y ejercicios interactivos, que poseen una rica presentación de los contenidos conceptuales, propiciando una consecución mayor de los objetivos propuestos y una mejora de los resultados en la evaluación.

A este propósito, Manuel Área (2007: 2) propone un Decálogo sobre el uso didáctico de las TIC en el aula:

1. Lo relevante debe ser siempre lo educativo, no lo tecnológico.
2. Las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje, ni generan automáticamente innovación educativa (ni se es mejor o peor profesor, ni los alumnos aumentan motivación, interés, rendimiento...)
3. Es el método o estrategia didáctica, junto con las actividades planificadas, las que promueven un tipo u otro de aprendizaje (recepción, descubrimiento...)
4. Los alumnos deben hacer cosas con la tecnología
5. Las TIC deben usarse tanto como recursos de apoyo para el aprendizaje académico de las distintas materias curriculares, como para la adquisición y desarrollo de competencias específicas en TIC.

6. Las TIC pueden usar tanto para la búsqueda, consulta y elaboración de información como para relacionarse y comunicarse con otras personas (tareas intelectuales y sociales).
7. Las TIC se deben utilizar tanto para el trabajo individual como para el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre grupos de alumnos (tanto presencial como virtualmente).
8. Cuando se planifica una lección, proyecto o actividad con TIC debe explicitarse tanto el objetivo y contenido del aprendizaje curricular como el tipo de competencia o habilidad tecnológica que promueve.
9. Evitar la improvisación en el aula de informática. Planificar: tareas, agrupamientos, proceso de trabajo, tiempos.
10. El uso de las TIC no debe planificarse como una acción paralela al proceso de enseñanza habitual; se debe integrar.

3.2. LAS TIC EN EL AULA

Por tanto, es evidente que Internet ofrece múltiples ventajas y posibilidades en la escuela y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello debemos impulsar en el aula este tipo de aprendizaje que es más individualizado. Las novedades metodológicas que ofrecen las TIC favorecen la motivación y productividad del alumnado, frenando en algunas ocasiones el índice de fracaso escolar.

La enseñanza tradicional, basada en la transmisión sistemática de contenidos de un docente a un discente, en la que el rol del discente era casi en su totalidad pasivo, limitándose a la escucha de un mensaje (contenidos conceptuales) transmitido por un profesor. La ubicación del alumnado frecuentemente tenía una posición fija, situados frente al profesor con un libro de texto y una pizarra como únicos materiales didácticos. Podríamos afirmar, que este modelo metodológico está obsoleto, a pesar de que sigue

siendo una práctica bastante habitual, y debería ser sustituido por una enseñanza más dinamizada, que pueden proporcionar las TIC.

Según J. Sánchez (2003: 51-65), desde una perspectiva más constructivista, existe la posibilidad de transformar el modelo de enseñanza arcaico, en un proceso en el que el alumnado cambie el papel pasivo que ocupaba tradicionalmente.

Para ello, postula utilizar las TIC como:

- Herramientas de apoyo para aprender, con las cuales se puede realizar actividades que fomenten el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas superiores en los alumnos.
- Medios de construcción que faciliten la integración de lo conocido y lo nuevo.
- Extensores y amplificadores de la mente a fin de que expandan las potencialidades de procesamiento cognitivo y memoria, lo que facilita la construcción de aprendizajes significativos.
- Herramientas que participan en un conjunto metodológico orquestado, lo que potencia su uso con metodologías activas como proyecto, trabajo colaborativo, mapas conceptuales e inteligencias múltiples en las cuales alumnos y docentes coactúen y negocien significados y conocimientos, con la tecnología como socio en la cognición del alumnado.

3.2.1. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LAS TIC EN EL AULA

Siguiendo el estudio de Palomar Sánchez, M. J. (2009: 2-7), el uso de las TIC puede presentar las siguientes ventajas e inconvenientes en diferentes planos de la actividad educativa. Veamos los distintos puntos de vista:

1. Desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje:

❖ Ventajas

- Los alumnos están muy motivados al utilizar los recursos TIC y la motivación es fundamental para el aprendizaje, ya que incita a la actividad y al pensamiento.
- El alumno está permanentemente activo al interactuar con el ordenador y entre ellos mismos a distancia. De esta manera, mantienen un alto grado de implicación en el trabajo.
- La constante participación por parte de los alumnos propicia el desarrollo de su iniciativa, ya que se ven obligados a tomar continuamente nuevas decisiones ante las respuestas del ordenador a sus acciones. Se promueve un trabajo autónomo riguroso y metódico.
- El alumno aprende a partir de los errores. El "feed back" inmediato a las respuestas y a las acciones de los usuarios permite a los estudiantes conocer sus errores justo en el momento en que se producen y, generalmente, el programa les ofrece la oportunidad de ensayar nuevas respuestas o formas de actuar para superarlos.
- Las TIC proporcionan una mayor comunicación entre el docente y el discente. Los canales de comunicación que proporciona Internet (correo electrónico, foros, chat...) facilitan el contacto entre los alumnos y con los profesores. De esta manera es más fácil preguntar dudas en el momento en que surgen, compartir ideas, intercambiar recursos, debatir...
- Favorece el aprendizaje cooperativo. Los instrumentos que proporcionan las TIC (fuentes de información, materiales interactivos, correo electrónico, espacio compartido de disco, foros...) facilitan el trabajo en grupo y el cultivo de actitudes sociales, el intercambio de ideas, la cooperación y el desarrollo de la personalidad. El trabajo en grupo

estimula a sus componentes y hace que discutan sobre la mejor solución para un problema, critiquen, se comuniquen los descubrimientos. Además aparece más tarde el cansancio, y algunos alumnos razonan mejor cuando ven resolver un problema a otro que cuando tienen ellos esta responsabilidad.

- Proporcionan un alto grado de interdisciplinariedad. Las tareas educativas realizadas con ordenador permiten obtener un alto grado de interdisciplinariedad ya que el ordenador debido a su versatilidad y gran capacidad de almacenamiento permite realizar muy diversos tipos de tratamiento a una información muy amplia y variada. Por otra parte, el acceso a la información hipertextual de todo tipo que hay en Internet potencia mucho más esta interdisciplinariedad.
- Estos materiales proporcionan a los alumnos un contacto con las TIC como medio de aprendizaje y herramienta para el proceso de la información.
- Desarrolla habilidades de búsqueda y selección de información, así como la creación de un espíritu crítico a la hora de seleccionar la información.
- Mejora de las competencias de expresión y creatividad. Las herramientas que proporcionan las TIC (procesadores de textos, editores gráficos...) facilitan el desarrollo de habilidades de expresión escrita, gráfica y audiovisual.
- Facilita el acceso a mucha información de todo tipo. Internet y los discos CD/DVD ponen a disposición de alumnos y profesores un gran volumen de información (textual y audiovisual) que, sin duda, puede facilitar los aprendizajes.

❖ Inconvenientes

- Distracciones. Los alumnos a veces se dedican a jugar en vez de trabajar.
- Dispersión. La navegación por los atractivos espacios de Internet, llenos de aspectos variados e interesantes, inclina a los usuarios a desviarse de los objetivos de su búsqueda. Por su parte, el atractivo de los programas informáticos también mueve a los estudiantes a invertir mucho tiempo interactuando con aspectos accesorios.
- Pérdida de tiempo. Muchas veces se pierde mucho tiempo buscando la información que se necesita: exceso de información disponible, dispersión y presentación atomizada, falta de método en la búsqueda.
- Informaciones no fiables. En Internet hay muchas informaciones que no son fiables: parciales, equivocadas, obsoletas...
- Aprendizajes incompletos y superficiales. La libre interacción de los alumnos con estos materiales, no siempre de calidad y a menudo descontextualizado, puede proporcionar aprendizajes incompletos con visiones de la realidad simplistas y poco profundas. Acostumbrados a la inmediatez, los alumnos se resisten a emplear el tiempo necesario para consolidar los aprendizajes, y confunden el conocimiento con la acumulación de datos.
- Los materiales didácticos exigen la formalización previa de la materia que se pretende enseñar y que el autor haya previsto los caminos y diálogos que seguirán los alumnos. Si no se lleva a cabo esta formalización, puede conducir al fracaso del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Los programas presentan una visión particular de la realidad, no la realidad tal como es.
- La continua interacción ante el ordenador puede provocar ansiedad en los estudiantes.

- Los trabajos en grupo pueden crear en el alumnado dependencia de los demás. El trabajo en grupo también tiene sus inconvenientes. En general, conviene hacer grupos estables, donde los alumnos ya se conozcan; o flexibles, para ir variando. Lo que no es aconsejable es que los grupos sean numerosos, ya que algunos estudiantes se podrían convertir en espectadores de los trabajos de los otros.

2. Desde el punto de vista del alumnado:

- El aprendizaje se produce en menos tiempo que a través de la enseñanza sin el uso de recursos TIC. Esto es debido a que prestan más interés, que ante un aprendizaje con los medios tradicionales (pizarra, libro de texto...)
- El aprendizaje resulta más atractivo. Supone la utilización de un instrumento atractivo y muchas veces con componentes lúdicos.
- El alumnado tiene acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje. Los estudiantes tienen a su alcance todo tipo de información y múltiples materiales didácticos digitales, en CD/DVD e Internet, que enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. También pueden acceder a los entornos de teleformación. El profesor ya no es la fuente principal de conocimiento, puesto que existen otras vías que pueden incluso resultar más novedosas para el alumnado, llegando a despertar su interés.
- La diversidad de recursos didácticos y materiales educativos favorece la atención individualizada del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; cada alumno puede utilizar los materiales más acordes con su estilo de aprendizaje y sus circunstancias personales.

- La interactividad que proporcionan las TIC pone al alcance de los estudiantes múltiples materiales para la autoevaluación de sus conocimientos.
- Se puede establecer una mayor proximidad con el profesor, en el espacio y en el tiempo, a través del uso del correo electrónico, puesto que se puede contactar con este cuando sea necesario.
- La posibilidad de que los alumnos trabajen ante su ordenador con materiales interactivos de autoaprendizaje y se puedan comunicar con profesores y compañeros, proporciona una gran flexibilidad en los horarios de estudio y una descentralización geográfica de la formación. Los estudiantes tienen más autonomía. La educación puede extenderse a colectivos que no pueden acceder a las aulas convencionales.
- Las TIC les proporcionan poderosos instrumentos para procesar la información: escribir, calcular, hacer presentaciones, etc.
- Las posibilidades informativas y comunicativas de Internet amplían el entorno inmediato de relación de los estudiantes. Conocen más personas, tienen más experiencias, pueden compartir sus alegrías y problemas, etc.
- A través del correo electrónico, chats y foros, los estudiantes están más en contacto entre ellos y pueden compartir más actividades lúdicas y la realización de trabajos.

❖ Inconvenientes

- Puesto que Internet permite al alumnado un aprendizaje autónomo, este trabajo en exceso podría proporcionar cierto aislamiento social e incluso adicción, por lo motivadores que puedan resultar en ocasiones. Por ello siempre este proceso siempre debe ser controlado por un adulto.

- La adicción o exceso de horas ante un ordenador puede conllevar un deterioro físico: cansancio visual, dolores de espalda por mantener una postura inadecuada...
- Los materiales que se pueden conseguir a través de la red son muy abundantes por lo que es necesario seleccionarlos adecuadamente para el aprendizaje del alumnado, según las necesidades la motivación, la profundización, etc.
- El alumnado a veces introduce virus en los equipos informáticos, lo que conlleva un coste para volver a poner en funcionamiento los ordenadores.

3. Desde el punto de vista del profesorado:

❖ Ventajas

- Los discos CD/DVD e Internet proporcionan al profesorado múltiples recursos educativos para utilizar con sus estudiantes: programas, webs de interés educativo....
- Los materiales didácticos interactivos (en disco y on-line) individualizan el trabajo de los alumnos ya que el ordenador puede adaptarse a sus conocimientos previos y a su ritmo de trabajo. Resultan muy útiles para realizar actividades complementarias (de refuerzo o de ampliación) y de recuperación en las que los estudiantes pueden autocontrolar su trabajo.
- El carácter interactivo de los recursos de la red ofrecen la posibilidad al profesorado de realizar actividades grupales.
- El correo electrónico permite disponer de un nuevo canal para la comunicación individual con los estudiantes, especialmente útil en la caso de alumnos con problemas específicos, enfermedad...

- Las herramientas TIC, al facilitar la práctica sistemática de algunos temas mediante ejercicios autocorrectivos de refuerzo sobre técnicas instrumentales, presentación de conocimientos generales, prácticas sistemáticas de ortografía..., liberan al profesor de trabajos repetitivos, monótonos y rutinarios, de manera que se puede dedicar más a estimular el desarrollo de las facultades cognitivas superiores de los alumnos.
- Existen múltiples programas y materiales didácticos on-line, que proponen actividades a los estudiantes, evalúan sus resultados y proporcionan informes de seguimiento y control.
- La utilización de los recursos que aportan las TIC como herramienta para el proceso de la información y como instrumento docente, supone una actualización profesional para el profesorado, al tiempo que completa su alfabetización informática y audiovisual. Por otra parte en Internet pueden encontrar cursos on-line y otras informaciones que puedan contribuir a mejorar sus competencias profesionales: prensa de actualidad, experiencias que se realizan en otros centros y países...
- Constituyen un buen medio de investigación didáctica en el aula.
- Contactos con otros profesores y centros. Los canales de información y comunicación de Internet facilitan al profesorado el contacto con otros centros y colegas, con los que puede compartir experiencias, realizar materiales didácticos colaborativamente...

❖ Inconvenientes

- A veces el profesorado no dispone de los conocimientos adecuados sobre los sistemas informáticos y sobre cómo aprovechar los recursos educativos disponibles con sus alumnos. Surgen problemas y puede aumentar su estrés.

- Los estudiantes pueden centrarse en la tarea que les plantee el programa en un sentido demasiado estrecho y buscar estrategias para cumplir con el mínimo esfuerzo mental, ignorando las posibilidades de estudio que les ofrece el programa. Muchas veces los alumnos consiguen aciertos a partir de premisas equivocadas y, en ocasiones, hasta pueden resolver problemas que van más allá de su comprensión utilizando estrategias que no están relacionadas con el problema pero que sirven para lograr su objetivo. Una de estas estrategias consiste en "leer las intenciones del maestro". Por otra parte, en Internet pueden encontrarse muchos trabajos que los alumnos pueden simplemente copiar para entregar al profesor como propios.
- El uso de los programas didácticos puede producir desfases inconvenientes con los demás trabajos del aula, especialmente cuando abordan aspectos parciales de una materia y difieren en la forma de presentación y profundidad de los contenidos respecto al tratamiento que se ha dado a otras actividades.
- A veces los alumnos, hasta de manera involuntaria, desconfiguran o contaminan con virus los ordenadores.
- Al necesitar de los ordenadores para realizar las actividades proyectadas, cualquier incidencia en éstos dificulta o impide el desarrollo de la clase.
- La utilización de las TIC, aunque puede mejorar la docencia, exige más tiempo de dedicación al profesorado: cursos de alfabetización, tutorías virtuales, gestión del correo electrónico personal, búsqueda de información en Internet...
- La informática está en continua evolución, los equipos y los programas mejoran sin cesar y ello nos exige una constante renovación.

4. Desde el punto de vista de los centros:

❖ Ventajas

- Disminución de costes, especialmente los costes formativos del personal del centro debido a existencia de los sistemas de teleformación.
- Se mejora la eficiencia en la gestión de los centros y en los procesos administrativos. El uso habitual de estos nuevos instrumentos tecnológicos redundará en una mejora de las condiciones laborales, por lo que supone un incremento en la productividad en materia de gestión de centros y en los procesos administrativos.
- Mejora en la labor docente. El uso de nuevos medios informáticos de forma habitual, conlleva disponer de nuevas herramientas, lo que posibilita disponer de más recursos educativos interactivos, en mejores condiciones y más información, lo que da lugar a que puedan desarrollarse nuevas metodologías didácticas de mayor eficacia formativa.
- Mejora en la comunicación con la comunidad educativa, es decir, familias, profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, así como la comunidad local (instituciones y empresas privadas).
- Comunicación más fluida con la Administración Educativa. Ya sea mediante correo electrónico, páginas web de la administración Educativa y de los centros, etc.
- Posibilidad de compartir los nuevos materiales desarrollados. Por medio de Internet, la comunidad educativa puede compartir muchos recursos educativos: materiales informáticos de dominio público, páginas web de interés educativo, nuevos materiales realizados por profesores, o estudiantes...

- Marketing de los centros. A través de las páginas web y los foros de Internet, los centros docentes pueden proyectar su imagen y sus logros al exterior, lo que da lugar a poder desarrollar estrategias de marketing con la finalidad de dar a conocer el servicio que prestan al resto de la sociedad.

❖ Inconvenientes

- Tiempo para la formación del profesorado. Evidentemente se necesita un periodo de adaptación para que estos instrumentos técnicos se utilicen con eficacia, lo que supone a corto plazo un incremento de costes de formación, Esto puede dar lugar a pensar que es un coste añadido tanto para los centros como para la Administración Educativa, pero en realidad se trata de una inversión.
- Ineficientes controles de calidad de los entornos de teleformación. Actualmente, se necesita un periodo de adaptación hasta que los entornos de teleformación, sus materiales didácticos, sus sistemas pedagógicos, su sistema de evaluación, sus títulos... dispongan de los adecuados controles de calidad.
- Creación de un departamento TIC. Aunque en la organización del centro, dada la legislación actual, puede suponer un contratiempo, sería conveniente que los centros deberían contar con un departamento específico y disponer de un coordinador especializado para la gestión, coordinación y mantenimiento de los materiales TIC, así como para asesorar al profesorado en su utilización.
- Contratación de un sistema de mantenimiento de los ordenadores adecuado. Con el objeto de buscar la eficacia y evitar los tiempos muertos en la utilización de estos recursos, se ve necesario el tener contratado un buen sistema de mantenimiento, ya que la utilización

intensa de los ordenadores da lugar a múltiples averías, desconfiguraciones, problemas de virus.

- Obsolescencia. La vida útil de estos recursos es en general corta, debido principalmente a las constantes innovaciones como invenciones en el mundo de la informática, por lo que se tiene que tener en cuenta las continuas inversiones en renovación de equipos y programas.

3.3. ¿SE PUEDEN MEJORAR LOS RESULTADOS ACADÉMICOS A TRAVÉS DE LAS TIC?

Según Pere Márques (2014), las TIC mejoran los aprendizajes y el rendimiento académico porque:

- ❖ Los alumnos, en general, han mejorado sus calificaciones académicas.
- ❖ La preparación y gestión de actividades TIC ha supuesto un aumento significativo de trabajo.

Estas mejoras se deben a que las TIC:

- Facilitan el aprendizaje autónomo.
- Motivan al alumnado.
- Mejora la comprensión en general.
- Se constata un alto desarrollo de las competencias digitales.
- Favorece la creatividad.
- Predispone y anima para la investigación.
- Potencia la capacidad de memorización.
- Promueve una continua actividad intelectual de alumnado.

- Acceso a actividades adecuadas a las necesidades educativas del alumno.
- Mayor eficiencia didáctica (con metodologías innovadoras).

3.3.1. EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA A TRAVÉS DE LAS TIC

La ortografía está presente en la vida diaria a través de la expresión escrita como medio para una correcta comunicación con las demás personas. El lenguaje es la herramienta de comunicación para establecer relaciones de toda índole; de ahí que sea fundamental que el alumnado como aprendices de información en proceso pleno de formación, aprendan el uso correcto de las palabras, ya que a diario se hace inevitable escribir diferentes mensajes, más aun teniendo en cuenta, que hoy en día la comunicación ha destacado más su rol de trascendencia, mediante los medios que brindan los avances de la ciencia y la tecnología, como el correo electrónico, Internet, SMS, redes sociales, sin dejar a un lado los medios tradicionales de comunicación escrita: cartas, impresos, mensajes.

Teniendo en cuenta la importancia de escribir con corrección ortográfica y sumándolo al interés que despierta por regla general en el alumnado el uso de las nuevas tecnologías, y tal y como venimos viendo en este capítulo, decidimos aprovechar dicho interés para gestionar el aprendizaje de la ortografía, utilizándolo como un recurso indispensable para la didáctica de la ortografía de la puntuación, despertando el interés del alumnado y consolidando sus progresos de manera más efectiva.

El aprendizaje de la ortografía a través del uso de las TIC tenía como finalidad:

- ❖ Mejorar la comunicación escrita de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.
- ❖ Ser un medio de la implementación de aplicaciones en el desarrollo de actividades mediante estos recursos digitales, incentivar a los estudiantes al interés por aprender a distinguir los usos de los distintos signos de puntuación y, de este modo, se puede conseguir que el

estudiante se interese más por la ortografía, viéndola como algo cotidiano, un juego de atención permanente para él, posibilitando que cambie su postura respecto a la ortografía y su importancia, relacionándola además con todas las áreas de conocimiento.

Por tanto, a través de ello, se perseguían diversos objetivos:

- Mejorar la ortografía de la puntuación del alumnado por medio de la implementación de herramientas tecnológicas.
- Motivar sobre la importancia de la utilización de la escritura con una ortografía correcta sin confundir los signos de puntuación, a través de las TIC.
- Desarrollar en los estudiantes la interiorización y práctica de los signos ortográficos menos conocidos por ellos, a través de las TIC.
- Valorar la escritura como instrumento para el aprendizaje de la ortografía a través de las herramientas tecnológicas.

CAPÍTULO 4

EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN

En este capítulo hacemos una aproximación a la escasa presencia del teatro en el sistema educativo, a pesar del valor instrumental que posee, puesto que es una importante herramienta para desarrollar habilidades y destrezas lingüísticas en el alumnado, tanto en el plano verbal como el no verbal. Se comentan algunos objetivos que se pueden alcanzar a partir del género dramático. Concluye el capítulo con el esbozo de algunas actividades dramáticas aplicadas a la enseñanza de la ortografía.

CAPÍTULO 4

EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN

4.1. EL TEATRO EN LA ACTUALIDAD

“El teatro es uno de los expresivos y más útiles instrumentos para la educación de un país y el barómetro que marca su grandeza o su desmayo. Un teatro sensible y bien orientado en todas sus ramas, desde la tragedia hasta el vodevil, puede cambiar en pocos años la sensibilidad de un pueblo; un teatro destrozado, donde las pezuñas sustituyen a las alas, puede achabacinar y adormecer a una nación entera”.

Federico García Lorca. Recogido por Cerveró et al. (1993: 171)

Es evidente que la lectura, cuya práctica se ejerce, en muchas ocasiones, de forma obligatoria entre los estudiantes, es un factor esencial para poseer un buen dominio de la lengua escrita. La lectura no sólo se convierte en el mejor de los caminos para escribir las palabras con la exactitud gráfica que el uso correcto de la lengua exige, sino para conocer el léxico en profundidad y, en consecuencia, emplear las palabras cada vez con mayor propiedad y precisión, así como una mayor competencia ortográfica tanto en lo referente al uso de las grafías como en los signos de puntuación.

Sin embargo, entre las lecturas hay unas que cada vez son más escasas, y son las lecturas de obras de teatrales, frente a la omnipresencia de otros géneros literarios tales como la novela.

El teatro ha gozado durante muchos siglos del fervor y de la afición del público y en muchos momentos ha sido una de las principales formas de diversión de la gente de

todas las clases sociales. Ello fue así porque llegó a ser un espectáculo entretenido que atraía, divertía y además tenía una determinada función social.

Durante el siglo XX, el teatro ha tenido que competir con otras formas de entretenimiento de la gente, principalmente el cine, la televisión o los espectáculos musicales o deportivos que son enormemente atractivos y se han convertido en verdaderos fenómenos de masas. Frente a ellos el teatro ha ido perdiendo terreno y ha dejado de ser el espectáculo popular de siglos anteriores.

Han desaparecido muchos locales teatrales, han disminuido los espectadores, faltan autores y obras de calidad que pongan delante de los ojos del espectador temas actuales y argumentos que interesen y diviertan. Además el teatro es un espectáculo caro.

Por otro lado, el teatro ha sido o está siendo arrojado fuera de los medios de comunicación de masas y en nuestra sociedad lo que está fuera de los medios no existe. No hay teatro en televisión ni programas sobre teatro. Y el teatro necesita para que se sepa que existe, para que se conozca fuera de esos pequeños círculos de aficionados que no lo abandonarán nunca. El teatro de calidad emociona y divierte y puede competir con ventaja con cualquier otro espectáculo, incluso con el cine. Porque el teatro aventaja al cine en que en un escenario todo ocurre "en vivo y en directo". Cada representación es única y en cada una de ellas se desnuda el alma humana delante de los espectadores.

4.2. OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD DRAMÁTICA

Puesta de manifiesto la importancia del género dramático para lograr una formación integral de nuestro alumnado, en esta investigación hemos incluido las obras teatrales como elementos básicos para el estudio de los signos de puntuación, concibiendo el teatro no como una actividad académica aislada, sino como un elemento globalizador que facilita la labor docente e impulsa los conocimientos del alumnado de una manera más dinámica y lúdica.

A este respecto Tomás Motos (2009: 14) establece algunos de los objetivos que se pueden alcanzar en el alumnado de Educación Secundaria a través de la actividad dramática:

- Desarrollar el gusto por las manifestaciones artísticas: formación del sentido estético.
- Estimular la capacidad de interiorizar, percibir, expresar y comunicar.
- Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión personal.
- Conocer y utilizar los elementos propios del lenguaje dramático para representar pensamientos, vivencias y sentimientos.
- Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio cultural colectivo, que debe ser respetado y preservado.
- Adquirir técnicas de expresión teatral (dramatización, improvisación, teatro con objetos, etc.)

En resumen, el teatro en la educación es un medio muy adecuado para conseguir la integración de los contenidos y experiencias curriculares dado que se trata de un lenguaje total. Por ello, será una de las tipologías textuales predilectas para la didáctica de la ortografía de la puntuación.

4.3. EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Por la relevancia que posee, partimos de la significativa cita de Vacas Pozuelo, C. (2009: 1), donde pone de manifiesto lo imprescindible de la presencia del teatro en la educación:

“Es común oír hablar del teatro como una actividad cuya única finalidad parece ser la de representar públicamente un texto al finalizar el curso escolar o en representación de algún día festivo, sin embargo, el teatro, recluido en la

intimidad del aula, alejado de los aplausos de público y del nerviosismo de sus participantes por los fallos que puedan sucederse, se adentra en un contexto pedagógico donde lo importante pasa a ser la vivencia y no la exhibición pública.”

Vacas Pozuelo (2009: 1)

En los últimos años, como destaca Moreno Ramos, J. (1999), el teatro ha dejado de ser un espectáculo popular y ha perdido parte de su atractivo para muchas personas quizás se deba también a que la enseñanza teatral tiene poca presencia en los centros educativos. Puesto que, como vamos a ver en el apartado siguiente (4.4.), el teatro se encuentra, prácticamente, fuera del currículum escolar; Tejerina (1994) estudia la vinculación con el currículo escolar fuera de nuestras fronteras y aquí:

“En España, la relación entre el teatro y la escuela es bastante más deficitaria que en los países de nuestro entorno. Hasta hace dos décadas, sólo escasas representaciones de minorías de alumnos escogidos, preparados fuera del horario escolar para conmemoraciones fijas”.

Tejerina (1994: 261-281)

Las prácticas teatrales son cada vez más escasas. Suele estudiarse de forma teórica, como un género literario más dentro de la historia de la literatura. Se estudian autores, se leen textos, se asiste excepcionalmente a alguna representación. La formación teatral queda relegada a algunas actividades de carácter extraescolar.

Sin embargo, el teatro debería tener una importancia mayor en la formación de nuestros alumnos no sólo para fomentar la afición y crear futuros espectadores sino también para crear ciudadanos críticos. Ciudadanos que participan, que actúan, que son protagonistas, que se expresan con el cuerpo y con las palabras, que piensan, que leen, que critican y que desarrollan la iniciativa y la creatividad. Porque éstas y otras muchas son las capacidades que el teatro desarrolla y que deberían aprovecharse para una correcta formación académica de nuestro alumnado.

Por otro lado, en nuestra investigación nos interesa principalmente porque además el texto teatral, al ser un texto pensado para ser representado, con sus diálogos, monólogos o apartes, posee una riqueza lingüística superior al de otras tipologías textuales, por el empleo de multitud de signos ortográficos de puntuación. Esto es debido a que la obra dramática intenta reproducir por escrito el lenguaje oral y para ello se sirve de toda una amalgama de signos.

De esta manera, el teatro, tal y como se viene indicando, es una de las actividades más completas por los siguientes motivos:

- Desarrolla hábitos sociales en el alumnado.
- Ofrece una formación integral de nuestro alumnado.
- Ofrece una gran motivación.
- Abarca distintos ámbitos de formación, expresión oral y perfeccionamiento del lenguaje (tanto oral como escrito).
- Fomenta el desarrollo del lenguaje no verbal.

Por tanto, a partir de la expresión dramática se pueden alcanzar los objetivos siguientes:

- Logar una actitud reflexiva por parte del alumnado ante un tema determinado.
- Desarrollar la expresión escrita y más concretamente el uso de los signos de puntuación (puntos, comas, puntos suspensivos, interrogaciones, paréntesis...)
- Familiarizarse con las acotaciones teatrales y con uno de los usos de los paréntesis, que es su uso en las acotaciones.

- Fomentar la creatividad del alumnado a través de la puesta en escena de la obra teatral creada por ellos mismos (vestuario que emplearían, música, iluminación...)
- Ofrecer a los alumnos las diferentes técnicas de actuación y espacio escénico formando profesionales en las áreas de actuación (teatro – televisión – cine), con conocimientos fundamentales sobre creación escénica, ofreciendo las bases metodológicas indispensables para realizar trabajos de experimentación, investigación, realización teatral y medios audiovisuales.
- Abordar la complejidad de la educación artística teatral desde el estudio de sus componentes, valorar las diferentes manifestaciones teatrales y audiovisuales reconociendo en las mismas su aporte como hecho comunicacional, estimular en los alumnos la valoración de la producción teatral y audiovisual como medio de expresión, de registro y como práctica artística.
- Analizar la complejidad del discurso teatral y audiovisual, fomentar actitudes positivas de valoración de las propias capacidades y posibilidades expresivas – discursivas, resignificando situaciones que surgen de la cotidianidad.
- Fortalecer el capital humano de los alumnos, preadolescentes, adolescentes, jóvenes y adultos destinatarios de la cátedra, acercándolos al ejercicio efectivo de sus derechos como sujetos creadores de la cultura y transformadores de la realidad.
- Integrar distintos puntos de vista, fomentar la comunicación, el arte y la escucha recíproca generando instancias de reconocimiento de la diferencia y de reconocimiento propio.
- Instalar la práctica creativa como centro de vínculo, generando un espacio de encuentro e intercambio entre los alumnos como instancia de socialización de las experiencias.
- Lograr que el alumno establezca y desarrolle espacios creativos de experimentación e investigación.

- Conseguir la interpretación de obras teatrales clásicas y contemporáneas.
- Lograr la interpretación de guiones cinematográficos y televisivos.
- Desarrollar el intercambio grupal para que pueda llevarse a cabo el trabajo en equipo, partiendo de la comunicación y la cooperación de los alumnos.
- Valorar a través del lenguaje artístico las diferentes manifestaciones culturales.
- Desarrollar habilidades y técnicas necesarias para la interpretación de las distintas obras teatrales.
- Promover la participación de los alumnos en experiencias integrales que les permitan movilizar sus sentidos, su afectividad, su inteligencia y sus capacidades expresivas y de comunicación.
- Participar en muestras, actos escolares, y otras presentaciones.

Una vez dicho lo anterior, podemos afirmar que el teatro y la actuación en general, pueden ser sólidamente fundamentados en el proceso educativo desde múltiples perspectivas:

- *Las psicológicas*, dados los procesos interactivos y afectivos que se ponen en juego.
- *Las psicomotrices*, dado que se integran todas las dimensiones del sujeto en el acto de expresión.
- *Las sociológicas*, por la interrelación de los sujetos en pos de la realización de una producción común, considerando su significación como un rito social.
- *Las antropológicas*, que implican las resonancias de la historia de la cultura del hombre implícitas en todo hecho artístico.
- *Las culturales*, producto de la cultura humana, en particular de los grupos donde está inserto el sujeto en relación con la historia y con la identidad cultural de la comunidad.

4.4. TRATAMIENTO DEL TEATRO EN EL CURRÍCULO

Es evidente, como afirma Moreno Ramos, J. (1999), que la enseñanza del teatro o la dramatización como asignatura dentro del currículo está muy relegada. Sin embargo, el fomento de esta arte sería muy provechosa en la educación de nuestro alumnado pues permite expresar ideas, pensamientos, emociones, deseos, etc.; porque potencian el conocimiento del cuerpo; además desarrollan la memoria, la observación, la imaginación y porque entrenan en la práctica individual y colectiva de la comunicación. Esto es, permiten desarrollar contenidos y procedimientos que nos ayudarán a conseguir los objetivos que nos proponemos como docentes.

Sin embargo, a pesar de esta evidencia, el tratamiento que la expresión dramática ha recibido en los últimos planes de estudio ha sido marginal y poco coherente. Por lo que, en opinión de especialistas, el teatro seguirá siendo “el gran ausente” en las aulas y en los centros educativos tanto de Primaria como de Secundaria.

Por ello y para hacernos una idea más adecuada, es conveniente hacer un repaso por la importancia que ha tenido en la educación el teatro en los últimos años:

- ❖ La Ley general de educación, promulgada en 1970 (BOE, 8.12.70), es la primera ley que reconoce oficialmente la enseñanza del teatro en la escuela.
- ❖ Las sucesivas disposiciones LGE y PROGRAMAS RENOVADOS (BOE, 21.1.81 y 4.12.82), y LOGSE (BOE, 2.10.90) acogen la práctica de actividades dramáticas, pero de manera ocasional y sin una efectiva aplicación práctica. Por tanto, la LOGSE, según autores como Cervera (1991), Tejerina (1994), Motos (1995), Álvarez C. et al. (1995) y Bercebal (1995), entre otras, solo supone un tímido avance en la presencia del teatro en el currículo.

Por tanto, los contenidos del teatro en la LOGSE, tal y como Moreno Ramos, J. (1999: 102), se ha distribuido en tres áreas distintas: los aspectos de movimiento, de percepción y de sensibilización se han atribuido a Educación Física; los aspectos de la

expresión oral a la Lengua y Literatura; ha quedado para la Dramatización los meramente teatrales (el movimiento, el gesto, el juego dramático y el juego de personajes). Es decir, la Dramatización apenas se presenta con consistencia por lo que unido a la generalizada falta de preparación específica del profesorado, nos hace vislumbrar un futuro poco halagüeño. Si bien esto podría en parte mejorar en años venideros con la posible incorporación a los centros de los licenciados en Arte Dramático. Por último, debemos decir también que la Dramatización en la LOGSE aparece como recurso didáctico para alcanzar los fines de otras áreas. En Lengua y Literatura se enmarca, además, en dos bloques de contenidos: “usos y formas de la comunicación oral” y “sistemas de comunicación verbal y no verbal”.

En la LOGSE, en lo relativo a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), al Teatro se le concede un tratamiento teórico en el área de Lengua y Literatura y los contenidos de expresión corporal son tratados en el área de Educación Física. Aparece como asignatura optativa (“Taller de Teatro”). Vista como queda la expresión dramática en la Reforma, no podemos dejar de interpretar que este sistema de enseñanza no favorece suficientemente su presencia en las escuelas e institutos. Sin embargo, la demanda en este tipo de materia por parte de enseñantes y educadores no ha cesado de aumentar en los últimos diez o quince años. Prueba de ello es el incremento de publicaciones en español. Vemos una muestra en la página siguiente.

Por tanto, con la LOGSE se produce un tímido avance en la práctica dramática institucionalizada, insuficiente para incidir realmente en la mentalidad docente, poco receptiva, por lo general, hacia contenidos experienciales, creativos y artísticos.

La Ley Orgánica de Educación, que viene a sustituir a la Ley de Calidad, tampoco presta demasiada atención al teatro. La LOE reitera, de nuevo, la vieja discriminación negativa que han padecido las enseñanzas teatrales a lo largo de la historia educativa de este país.

En efecto, no hay nada nuevo en torno a la necesidad de potenciar una mayor presencia en el currículo de Infantil y Primaria del área que denominamos “Expresión dramática” y que tantas potencialidades presenta en el desarrollo de competencias

sociales, comunicativas o expresivas del alumnado, en el fomento de la creatividad, del pensamiento divergente o de la resolución de problemas. Pero tampoco hay nada nuevo en torno a la necesidad de potenciar una mayor presencia del área que denominamos “Expresión teatral en Secundaria y Bachillerato”, sobre todo considerando que se trata de una materia fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado.

Sin embargo, como recoge Moreno Ramos (1999), la presencia del teatro en el currículo es esencial, como señalan autores como O'Neill (1995), Froese (1996), Edwards (1997), Wagner (1998), Baldwin, Fleming y Neelands (2003), Laferrière y Motos (2003) y Navarro (2006) Tomás Motos (2009: 8), que concretan las virtualidades del teatro como instrumento de enseñanza aprendizaje en los siguientes aspectos:

- Permite que al estudiante implicarse kinésica y emocionalmente en las lecciones y en consecuencia aprender más profunda y significativamente. Las técnicas dramáticas producen una respuesta total, un conjunto de respuestas verbales y no verbales ante un estímulo o un grupo de estímulos, por lo que proporcionan la oportunidad para realizar actividades auditivas, visuales, motrices y verbales, posibilitando que el sujeto del aprendizaje tenga experiencias simultáneas en todos los planos de su persona y no limitando el aprendizaje a una mera experiencia intelectual.
- El estudiante se mete dentro del relato e interactúa con conceptos, personajes o ideas. Promueve una mayor comprensión del material y aumenta la comprensión de los textos.
- Promueve el lenguaje y desarrollo del vocabulario.
- Estimula la imaginación y el pensamiento creativo, fomenta el pensamiento crítico y un uso más elevado de procesos cognitivos. Utiliza las inteligencias múltiples. Y también las técnicas dramáticas actúan como puente de conexión entre las competencias en comunicación lingüística o la competencia social y ciudadana, y la competencia cultural y artística.

- Los estudiantes tienen que pensar cuidadosamente, organizar y sintetizar la información, interpretar ideas, crear nuevas ideas y actuar cooperativamente con otros. Implica diferentes dimensiones y diferentes habilidades del estudiante.
- Proporciona al alumnado sentido de propiedad sobre su aprendizaje. El profesorado deja de ser el protagonista y permite que los alumnos se conviertan en el foco central. Esto significa para el alumnado alcanzar mayores grados de *empowerment* (empoderamiento). Por otra parte, se establece un tipo de relación no habitual entre los estudiantes y los docentes, ya que el marco global en que se desenvuelven las técnicas dramáticas suele ser más lúdico y creativo.
- El teatro trabaja con la interrelación de las artes: literatura, música, pintura, la danza, el canto. En este sentido, es el ámbito del lenguaje total. En síntesis, la dramatización y las estrategias didácticas teatrales por su carácter transversal e interdisciplinario se revelan como un instrumento didáctico eficaz para desarrollar aspectos de las competencias básicas y especialmente: competencia en comunicación lingüística; competencia cultural y artística; competencia social y ciudadana; competencia para aprender a aprender; y competencia en autonomía e iniciativa personal.

4.5. ACTIVIDADES APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Una vez asentado el carácter instrumental de la expresión dramática, a continuación, señalamos las prácticas idóneas para la enseñanza de la ortografía de la puntuación. Queremos denunciar el acusado descenso de las prácticas dramáticas en la educación, pues están demostrados, como hemos visto en los epígrafes anteriores, los beneficios formativos que se derivan de este recurso pedagógico, que es enriquecedor para nuestro alumnado.

De esta manera, para llevar a cabo nuestra investigación, establecimos los textos dramáticos como una base fundamental para el aprendizaje de la ortografía de la puntuación, y así realizamos las siguientes prácticas dramáticas:

1. Actividades previas
2. Creación de escenas teatrales
3. Interpretación

La primera tipología de actividades, denominadas previas, consiste en una primera toma de contacto del alumnado con la obra dramática, donde se intentan desarrollar dos aspectos fundamentales: la motivación y la comprensión. La segunda consiste en una actividad en el que se desarrollará la expresión escrita, fomentando el uso de los signos de puntuación y ejercitando sus destrezas lingüísticas; y la tercera, pondrá de manifiesto las habilidades psicomotoras del alumnos, así como el lenguaje verbal (modulación de la voz, tono...) como elementos no verbales (proxémica, cinésica...). Veamos detenidamente cada una de estas actividades dramáticas.

1. Actividades previas

Está constituido por una serie de actividades iniciales, previas a la elaboración de los guiones teatrales, cuya finalidad es intentar "romper el hielo" y superar la timidez del alumnado. Para ello, se realizan diversas actividades de entrenamiento tanto corporal como mental. Estas actividades están relacionadas con la expresión corporal, el control del espacio y un contacto con el texto que proporcione confianza al alumnado.

Se realiza una lectura dramatizada del texto teatral, donde destacamos la importancia de la dicción, por contribuir a la mejora de la expresión oral, haciendo ver al alumnado que esa dicción está determinada por los signos de puntuación, que nos indican las pausas y las entonaciones que debemos proporcionar a los distintos enunciados o intervenciones que aparecen en un texto teatral. Estas técnicas fomentan

un ambiente de trabajo agradable y buena disposición por parte de los participantes en la actividad.

Algunos ejemplos de actividades de previas son los siguientes:

- ❖ ***Métete en mi piel:*** La profesora, a través de la lectura de un texto dramático, de forma lenta y evocadora, invita al alumnado a identificarse con alguno de los personajes. Se comienza por imaginarse el físico de ese personaje, posteriormente su indumentaria, su perfil psicológico, su forma de hablar, etc., hasta que logre “meterse en la piel” de dicho personaje. El alumno debe estar relajado; de esta forma los alumnos perfilarán, despacio e imaginativamente, el personaje elegido. Dicho recorrido incluye varios descansos; este será un buen momento para hacer consciente el hecho de respirar y comprobar si se está relajado.
- ❖ ***El teatro del lector:*** es una manera de fomentar la práctica de lectura haciendo que los estudiantes participen en piezas cortas. Este tipo de aprendizaje es altamente motivador. Es una excelente herramienta para utilizar cuando se intenta aumentar la fluidez de la lectura, interpretando correctamente los signos de puntuación. Es esencial para el éxito del grupo que se elija un guion apropiado. El guion también deberá ser muy interesante, divertido y con muchos personajes diferentes. Cada estudiante debe turnarse para leer cada papel. En un grupo grande, esto puede lograrse mejor a través de una lectura coral de toda la selección. Se pueden distribuir varios guiones a diferentes grupos, dar turnos rotando los guiones en el salón. El objetivo es que cada alumno aumente su fluidez e interprete correctamente, con la entonación adecuada, los diferentes signos de puntuación y entonación. Se debe dejar un tiempo prudencial para asignar los papeles, puesto que si se asignan demasiado pronto, los estudiantes no tienen tiempo para practicar cada papel y, por tanto, se centran sólo en las líneas de su personaje. Después de que cada estudiante haya pasado una cantidad considerable de tiempo practicando todo el guion, se asignan papeles. Cuando sea hora de que una persona lea su papel,

simplemente se dará vuelta para leer y luego se dará la vuelta otra vez. Esto realmente pone la atención en el lector. Aunque no todos los estudiantes estén leyendo en voz alta, todos están practicando habilidades de lectura crítica, cuidando el ritmo de su personaje. Para completar el proyecto, se reúne a un público para que disfrute la función de los estudiantes.

2. Creación de escenas teatrales

Esta actividad consiste en la escritura dramática y posterior representación de una breve escena. Para realizar esta actividad, la profesora, previamente, ha dedicado varias sesiones al estudio de esta modalidad textual, haciendo aclaraciones acerca de las acotaciones, diálogos teatrales, monólogos, apartes, etc. Los textos dramáticos están muy cercanos a la lengua oral, puesto que se entrelazan la oralidad y la escritura y donde esta última tiene un valor funcional a favor de lo oral, pues intenta reproducirlo. Para ello se insiste en la importancia de los signos de puntuación como elementos escritos que se pueden emplear para la imitación del lenguaje oral.

García del Toro (1995: 35-87) describe de la siguiente manera esta estrategia didáctica:

- Lectura de un texto dramático de autor. No se trata de una simple lectura, sino que se ha de interpretar dramáticamente la situación que el fragmento presenta.
- Identificación de las razones del comportamiento de los personajes. Caracterización de los personajes. Explicitación del “sub - texto”.
- Verbalización de vivencias personales de los estudiantes que, de alguna forma, guarden relación o recuerden al texto leído. Improvisación en clase de alguna situación relatada.
- Borrador. Transformación de la palabra hablada en escrita. Se trata de escribir unos diálogos que reflejen la escena improvisada. Lectura en voz alta de los guiones y posterior comentario.

- Reescritura tras las valoraciones hechas en clase.
- Representación.

3. Interpretación

Una vez realizadas las actividades previas, se pasa a la fase de interpretación. Consiste en que la profesora, tras la elección de un texto teatral rico en signos de puntuación, se lo pasa a los estudiantes. Estos deben elegir un personaje de los que aparecen en el fragmento previamente seleccionado y leerlo intentando desarrollar sus destrezas expresivas y comprensivas de la lengua oral. Los participantes deben tener en cuenta el papel que representa y entonar en consecuencia. Se trata de una actividad dramática bastante mecánica en la que los alumnos siguiendo las premisas marcadas en el papel. Los participantes no son creadores, no tienen que construir un diálogo ni unos personajes, sino que se les ofrecen con antelación y tan solo tienen que seguir las pautas marcadas. Aquí, los estudiantes han de preparar su papel, buscar información, argumentar sus puntos de vista. Las situaciones pueden ser muy variadas, tantos como personajes pueden aparecer en una obra dramática. En esta actividad, los participantes pierden autonomía, puesto que han de ceñirse a un guion y han de desempeñar el rol que les corresponda durante un tiempo dado.

Durante la realización de esta actividad, pueden cambiar los escenarios, que según Ortega Arjonilla (1993: 546-548) pueden ser de distinto tipo:

- ❖ Simples: Participa uno o dos interlocutores.
- ❖ Complejos: Participan más de dos interlocutores. Esto posibilita la realización de varias escenas simples.
- ❖ Encadenados: se van intercambiando los interlocutores, por lo cual la escena gana en motivación e interés por el constante cambio de personajes. Los escenarios se van encadenando unos tras otros pudiéndose alargar cuanto se quiera.

Mediante esta práctica dramática el alumnado, por tanto, se identifica con distintos personajes, practicando diversas modalidades de la actividad oral: monólogos, cuando solo participa un interlocutor; diálogos, con más de un interlocutor, donde intercambian mensajes, etc.

Las ventajas de las actividades anteriores, en palabras de Tejerina (1994), beneficia a los alumnos puesto que:

“...se aleja del yo habitual para hacer una representación de personajes conocidos, y prueba ver el mundo desde esos distintos papeles para conocerlo y conocerse. Desde esa pequeña distancia, toma conciencia de sí mismo y de su situación. Desempeñar en la ficción el juego de roles le sirve para afirmarse como individuo único y para situarse en su entorno social”.

Tejerina (1994: 126)

Por nuestra parte, empleamos esta técnica dramática, entre otras, en la UD 1, con “El punto” (vid. anexo 01). Los estudiantes debían representar los papeles de dos jóvenes que quieren crear un grupo de música, una madre que se opone totalmente a esa idea y un vendedor ambulante de instrumentos musicales. Los jóvenes deben convencer a la madre para que apoye la creación de su grupo musical. Además, deben encontrar la forma de reunir dinero para comprar una nueva batería al vendedor ambulante, quien, a su vez, intentará estafar a los jóvenes. El alumno debe ponerse en todo momento en la situación del personaje que representa, dejando al margen su opinión personal.

Para organizar esta actividad se llevan a cabo las siguientes acciones:

- Contextualización de la situación: descripción del escenario donde van a suceder los acontecimientos.
- Descripción exhaustiva de cada uno de los personajes y el rol que debe desempeñar.
- Descripción exhaustiva de los hechos.

- Planteamiento de un desenlace.
- Redacción de la escena usando los signos de puntuación adecuadamente.
- Claridad, brevedad, autenticidad, propiedad y naturalidad en los diálogos.
- Lectura dramatizada de la escena.
- Interpretación.

CAPÍTULO 5

LA IMPORTANCIA DE LA ORTOGRAFÍA A TRAVÉS DE LA HISTORIA

En este capítulo se pone de manifiesto la importancia y necesidad de la ortografía, ya que ocupa un lugar fundamental en el sistema educativo, puesto que es indisociable de la adquisición de las destrezas básicas de la escritura, indispensables en la formación elemental de todo individuo. Posteriormente, se hace un repaso por la historiografía de la ortografía de la puntuación.

CAPÍTULO 5

LA IMPORTANCIA DE LA ORTOGRAFÍA A TRAVÉS DE LA HISTORIA

5.1. LA IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE LA ORTOGRAFÍA

Es indiscutible, que la ortografía, dentro de la expresión escrita de la lengua, ocupa un lugar trascendental, ya que desempeña una función de normalización y de perdurabilidad de las lenguas. Sin embargo, es el correcto empleo del sistema ortográfico el que nos asegura una correcta comunicación, es decir, una comunicación eficaz y sin ambigüedades en los textos escritos. Nebrija y Bello ya señalaban el valor de la ortografía como base sobre la que se asienta la unidad de la lengua (vid. Esteve Serrano, 1982; Martínez de Sousa, 1995).

Por ello, debemos de reconocer que, para llevar a cabo una interacción comunicativa exitosa, la ortografía es el mecanismo mediador que debemos dominar para lograr un mensaje sin interferencias entre el emisor y el receptor. Así, no debemos considerar la ortografía como un fin en sí misma, sino como un medio de transmisión de mensajes, que deben estar bien codificados para que el receptor sea capaz de descodificarlo de forma clara y precisa, sin que lleguen a producirse las ambigüedades y equívocos que se suelen producir en los textos que no siguen las reglas de ortografía.

Todo lo anterior quedaría sintetizado en las palabras de Gómez Torrego (2008), que afirma que si no siguiéramos las reglas de ortografía *la unidad del español correría peligro [...] e implicaría conflictos graves para la lectura y comprensión de los textos, al menos entre dos generaciones.*

Por otra parte, debemos tener en cuenta que el dominio de la ortografía tiene un valor social, pues su desconocimiento puede poner en entredicho nuestro nivel cultural. Al hilo de esto dice Gómez Torrego (2008):

Escribir sin faltas de ortografía, [...] es siempre señal de pulcritud mental. Además, las personas que escriben con faltas de ortografía, con desaliño en la separación de las palabras, sin tildes, etc., aparecen como incultas o semianalfabetas. Por otra parte, hoy por hoy, la escritura correcta supone prestigio social y buen aval para encontrar un trabajo digno.

5.2. LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las faltas de ortografía es una cuestión que preocupa a todos los profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y, especialmente, a los que impartimos la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Con los métodos pedagógicos actuales es difícil encontrar una respuesta para explicar el gran número de errores ortográficos cometidos por los escolares cuando intentan expresarse por escrito.

Respecto a este propósito, Fernando Carratalá Teruel (2006: 17) afirma:

[...] Esta situación, tan normal en nuestras aulas, viene a poner de manifiesto carencias –más estructurales que coyunturales– en el proceso de enseñanza aprendizaje, desde los primeros niveles de escolarización. El caos ortográfico que existe actualmente en el ámbito escolar requiere una inmediata toma de conciencia exacta de la gravedad de un problema cuya solución no es sólo competencia de la autoridad educativa, pues debe atajarse –según nuestro parecer– con la decidida implicación de todos los sectores sociales: alumnos, profesores, familias, medios de comunicación, etc.

No obstante, aunque como venimos diciendo, la ortografía se encuentra en una situación de menosprecio, no todos los ámbitos que abarca son tratados por igual; es decir, normalmente 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. Es cierto que escribir una *h* en un lugar donde no corresponda (*habanico**) o, a la inversa, no escribirla donde sea necesaria (*zanaoria**), puede ser un error grave que, incluso, puede dificultar la comprensión del escrito por parte del lector. Pero, igual de ininteligible, ambiguo o equívoco puede resultar un texto mal puntuado. Veamos el siguiente ejemplo: *María estudia / María, estudia*.

José Polo en su *Ortografía y ciencia del lenguaje* (1974) señala que:

“La tarea de la educación ortográfica será colocar a la puntuación en el lugar dentro de esta disciplina –por su extraordinario valor formativo: prosodia y semántica- y, dentro de esta, lograr llevar al estudiante a un alto grado de conciencia de uso” (1974: 533).

Apreciaciones como las anteriores, se están considerando en la actualidad, como lo reflejan prestigiosos estudios de lingüistas como M. Á de la Fuente, que señala:

“La problemática de la puntuación debe abordarse respondiendo a tres preguntas: para qué puntuar, cómo puntuar y por qué puntuar. Para qué puntuar significa conocer las funciones de la puntuación y los lugares o contextos que requieren. Esto no siempre está recogido en alguna regla concreta de puntuación, ya que su campo es aún bastante reducido. Como puntuar se refiere fundamentalmente a dilucidar cuál es el signo más adecuado en un determinado contexto; pues los diversos signos de puntuación parecen organizarse en microsistemas o baterías, y, así, una coma puede sustituirse por un punto y coma o por una raya. Finalmente, por qué puntuar significa encontrar una justificación que ya no se limita a la mera obediencia a una regla ortográfica; y ello, porque faltan reglas para muchos casos y porque, si hay reglas, es debido a la existencia de motivos, aunque no siempre se hagan explícitos” (2001: 110).

Todo lo anterior desemboca en la pobreza lingüística de nuestros alumnos, que supone una limitación importante para el éxito social y profesional de cualquier persona. Parece claro que, aunque la lengua española está vigente a lo largo de todos los cursos de la ESO y, por supuesto, en los dos cursos de Bachillerato, esta presencia, por muchas

razones que sería complejo reflejar, no han podido evitar las endémicas deficiencias lingüísticas de la que tanto nos lamentamos. Por ello, por medio de este trabajo de investigación intentaremos, por una parte, detectar los errores ortográficos más frecuentes en el campo de la ortografía de la puntuación, cometidos por el alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria y, por otra, una vez detectados tales errores, estableceremos las posibles causas de dichas faltas de ortografía, proponiendo planteamientos didácticos para subsanarlas.

5.3. BREVE HISTORIOGRAFÍA DE LA ORTOGRAFÍA

En este apartado, queremos hacer un breve recorrido por la ortografía de la puntuación, desde los orígenes hasta el momento actual, y comentando las aportaciones más significativas que han hecho distintos lingüistas y gramáticos a este ámbito de estudio. Finalizaremos dicho apartado comentando las aportaciones realizadas por la Real Academia de la Lengua en sus diversas ediciones de Ortografías y Prontuarios.

Para ello, vamos a comenzar por el análisis de los signos de puntuación de los textos grecolatinos y las técnicas empleadas en los textos manuscritos, especialmente lo que se refiere a la disposición gráfica. Para ello seguimos los estudios realizados por Parkes (1982), que analizó distintos manuscritos de diferentes épocas de la historia. Esto supone una dificultad debido a que la interpretación de una misma señal o marca puede cambiar de un texto manuscrito a otro. Por tanto, hay que tener en cuenta la problemática a la que se enfrentaron los estudiosos de los signos de puntuación en sus orígenes.

Este mismo autor, Parkes (1982), hace otra aportación interesante cuando distingue entre la puntuación desde el punto de vista gramatical o retórico. El análisis gramatical se relaciona con la aplicación de la puntuación para identificar los límites de la *sententiae* y las unidades de *sensus* o constituyentes gramaticales que la forman. El análisis retórico relaciona la puntuación con la estructura del discurso e indica los *periodus* y sus partes (*commata* o *incisa*, *cola* o *membra*). Con el énfasis en las

pausas para respirar, este modo de análisis se preocupa en establecer las correspondencias entre el medio escrito y la palabra hablada. Los *periodus* retóricos no deben confundirse con las *sententia* gramaticales (la longitud de un *periodus* es una cuestión de opinión), y la *cola* y *commata* tampoco se debe confundir con las cláusulas gramaticales.

Una vez señalados algunos de los problemas con que se ha de enfrentar todo estudioso que quiera acercarse a la historia de los signos de puntuación, vamos aquí a trazar a grandes rasgos algunos de los símbolos que se han encontrado en los textos y que sirvieron para ayudar a su lectura y a su entendimiento y que, en su evolución, han ido constituyéndose en los actuales signos de puntuación.

En los textos grecolatinos, según la clasificación establecida por Roselló Verdeguer (2010: 94) uno de los primeros sistemas que sirvió de guía para la interpretación de los textos fueron las llamadas *distinctiones*. Consistían en tres divisiones de las *sententiae* en una serie de *punctus* a diferentes alturas según su importancia. El punto bajo (*subdistinctio*), que indicaba una pausa menor, se insertaba cuando el sentido era incompleto. El punto medio (*media distinctio*) indicaba una pausa media allí donde el sentido era completo, pero la *sententia* todavía no había concluido. Por último, el punto alto (la *distinctio*) indicaba una pausa final que coincidía con el sentido completo y con el final de la *sententia*.

Catach (1994: 14-15) establece una equivalencia con los textos grecolatinos, donde se distingue: El punto medio o *media distinctio* (*punctum*, gr. *kolon*), seguido en general de una minúscula; la *subdistinctio* (o *inciso* más débil, gr. *komma*), y la *plena distinctio* (punto alto o *finitiva*, gr. *periodos*), la más fuerte, seguida de un espacio en blanco y mayúscula. Así, establece el siguiente cuadro sobre la evolución de los signos de puntuación. Se trata de una interpretación personal que no coincide con la realizada por otros estudiosos como Parkes, (1982); Santiago, (1998); Sebastián, (2002); etc.

| Valeur des point | Grecs et Latins | | | IX-XII siècles | XVI | | | | Usage actuel | |
|---------------------------------|------------------------|----------------------------|-----|---------------------------|---------------------------|-----------------------|----------------|----------------|---------------------------|----------------|
| ponct. forte | <i>en haut</i> | <i>(plena)</i> | | <i>periodus</i> | <i>periodus</i> | <i>perio- dus</i> | <i>colon</i> | [.] | <i>point</i> | [.] |
| | <i>teleia ou</i> | | ['] | <i>(finitiva)</i> | | | | [;] | | [.] |
| ponct. moyenn e | <i>au milieu</i> | <i>distinctio</i> | | <i>colon</i> | <i>colum</i> | <i>colum</i> | <i>comma</i> | [.] | <i>point- virgule</i> | |
| | | <i>media</i> | [.] | <i>(constans)</i> | <i>(point en bas)</i> | | | [:] | | |
| | <i>messè</i> | | | | | | | | | |
| ponct. faible | <i>en bas</i> | <i>subdis- tinctio</i> | | <i>comma</i> | <i>[comma</i> | <i>comma</i> | <i>[: ,]</i> | <i>incisum</i> | <i>[,]</i> | <i>virgule</i> |
| | <i>upostigmè</i> | | [.] | | <i>!]</i> | | | <i>virgule</i> | | [,] |

Evolución de las denominaciones de los puntos (Catach, 1994: 14-15)

Los signos de puntuación citados hasta el momento, se podrían considerar los básicos (punto, coma...), que posteriormente se irán ampliando con nuevos símbolos, principalmente a través de los textos litúrgicos: las llamadas *prositurae*. Roselló (2010: 96) distingue las siguientes: Los nuevos símbolos van a ser el *punctus versus* [;], usado para indicar el final de una *sententia* que contenía una afirmación; el *punctus interrogativus* [?], para indicar el final de una *sententia* que contenía una pregunta, y el *punctus elevatus* [:], que indicaba una pausa media en una *sententia* donde el *sensus* es completo, pero todavía no había acabado la *sententia*. Con posterioridad, se introdujo el *punctus flexus* [,] para indicar una pausa menor en donde el sentido no era completo. Pero su importancia, radica principalmente por la aparición de dos nuevas marcas: el *punctus elevatus* [:] y el *punctus interrogativus* [?], han llegado hasta hoy en día transformados en el signo de los dos puntos [:] y en el de la interrogación [?].

Por otra parte, el teólogo y estudioso de la lengua San Isidoro de Sevilla, en sus Etimologías, añade a las *prositurae*, que él denomina las *notae* (*De notis*

sententiarum), que fueron originalmente anotaciones críticas, pero algunas de las cuales devinieron en signos de puntuación. En su *Libri etymologiarum*, indica, entre otras:



Asteriscus. Indica omisiones.

Obelus. Es una raya horizontal, se usa cuando hay palabras u oraciones repetidas innecesariamente



Paragrafus, para separar bloques.

Positura, que tiene una forma opuesta al parágrafo, para señalar dónde empieza una sección y acaba otra



Crifia, se pone donde hay una cuestión oscura que no puede ser resuelta. Diple, para indicar testimonios y citas.

Aunque a partir de Alfonso X el Sabio se detecta cierta uniformidad en la ortografía española, intentando ser un reflejo de la fonética, no es hasta el siglo XV, cuando Elio Antonio de Nebrija, dedica una de las partes de su *Gramática de la lengua castellana* (1492) de las cinco de que consta (la prosodia, la etimología, la sintaxis) y su posterior publicación en 1517 de *las reglas de ortografía*, siguiendo criterios como la correspondencia entre la grafía y el fonema. No obstante, ni en una obra ni otra se hace referencia alguna de la puntuación. Se puede explicar este silencio considerando que el autor se atenía a lo que preceptuaba para la lengua latina en el tratado «De punctis clausularum», contenido en su obra más conocida y editada, las *Introductiones in latinam grammaticen* (Santiago, 1998: 273).

Nebrija, en su obra citada, propone para el latín un sistema de tan sólo dos signos: el *colon* y la *comma*. Al primero le asigna la función de cerrar la frase con la forma de punto [.), además de servir para separar palabras enumeradas sucesivamente, sin conjunción copulativa. La coma, que tiene forma de dos puntos [:], separa las distintas unidades en que se estructura la frase (Nebrija, 1502: 283, 284. Ápud, Santiago, 1996). Venegas (1531) reconoce, también para el latín, seis signos de puntuación, y los propone para la mejora de la lengua castellana: *comma* o *cortadura* [:], *colon* o *miembro* [.), *articulus* [:], *parenthesis* [()], *virgula* [/] e

interrogante [?] (Venegas, 1531:59).

Juan de Yciar, en su *Ortografía pratica* (1548), propone seis signos: *diástole* [/], *coma* [.,], *colum* [:], *parenthesis* [()], *nota interrogationis* [?] y *punctum clausurae* [.] (Yciar: 1548, I v). Vemos aquí, por primera vez, una mayor correspondencia entre los signos y los nombres, tal como los conocemos en la actualidad.

Por otra parte, A. Manuncio, en su *Epitome ortographiae* (1561) propone el siguiente sistema de signos, extraído de Roselló (2010):

- *Comma* o *virgula semipunctum*
- *Punctum semicírculo junctum*, que es intermedio entre la coma y los dos puntos y vendría a equivaler al actual punto y coma, puesto que consistiría en separar nombres contrarios, donde la coma sería poco y los dos puntos demasiado, como en «Publica, privata; sacra, profrana; tua, aliena» (Manuzio, 1561: 188-189).
- *Geminatio puncti*, con valor intermedio entre el punto y coma y el punto, y que equivaldría al actual dos puntos, aunque en este caso no queda muy clara la distinción. En realidad, el límite, como señala Sebastián (2002: 19), no queda claro ni quedará por mucho tiempo, hasta que los dos puntos, siglos más tarde, pierdan el valor puramente separativo para constituirse en un signo eminentemente anunciativo.
- *Unicum punctum*, cuando termina la oración.
- *Interroganti nota*, que sirve, además de para preguntar, para expresar dolor o admiración.
- *Pharentesi*, aunque advierte que no se debe abusar de este signo si se puede colocar coma o punto y coma.

Similar clasificación es la realizada por A. Victor de Paredes (1618), que establece los siguientes signos de puntuación, prescindiendo ya de la clasificación latina:

- , Inciso, comal, vírgula o medio punto
- ; Colon imperfecto, punto y medio

- : Colon perfecto, dos puntos
- . Punto final
- ? Interrogación
- ! Admiración
- () Paréntesis
- ¨ Diéresis
- División

Por tanto, las clasificaciones que se hicieron de los signos de puntuación fueron diversos y variados, de ahí que como afirma Juan Martínez Marín en su *Ortografía española, perspectiva historiográfica*: “La importancia de fijar la lengua en la escritura determinó que la ortografía se convirtiera en la primera disciplina lingüística durante el Renacimiento”.

Y así lo demuestran las obras ortográficas del Siglo de Oro, como Gonzalo Correas, Cristóbal Villalón, Bartolomé Jiménez Patón, Mateo Alemán... Es muy significativo que la obra de todos ellos trate con rigor distintos aspectos de la ortografía (letras, acentuación, puntuación, uso de abreviaturas....), poniendo de manifiesto que la ortografía no atañe solamente a la grafía de las letras y las tildes, sino que afecta también a otros aspectos como la puntuación, cuya función es primordial para la correcta organización de los enunciados y la adecuada interpretación de los mismos.

Lo paradójico es que aunque los estudios tradicionales abarcaban muy acertadamente los distintos aspectos de la ortografía, este enfoque se fue modificando en los estudios posteriores, que daban prioridad a la ortografía de las letras. A este respecto afirma Martínez Marín (2007: 754):

“Eso es lo que encontramos en estudiosos de la ortografía española considerados de primera fila como “las ideas ortográficas de Bello” de A. Rosenblat y “Disquisiciones sobre antigua ortografía y pronunciación castellanas”, de R. J. Cuervo, cuyo planteamiento “letrista” llega hasta nuestros días encontrándose con obras como “La ortografía fonémica del español, de J.

Mosterín, obra en la que “el código normativo que regula la escritura de una lengua” –así define este autor la ortografía- sigue consistiendo en el código de las letras solamente”.

Martínez Marín (2007: 754)

Un dato, por último, que nos parece significativo sobre este particular es el siguiente: el considerado el mejor estudio de la ortografía española es el libro de A. Esteve Serrano (1982) titulado *Estudios de teoría ortográfica del español*, no trata la puntuación.

En cuanto al tratamiento que ha hecho la Real Academia de los signos de puntuación en las diversas ediciones de sus ortografías y prontuarios, podemos destacar lo siguiente:

- En la primera edición de su *Ortografía española* (1741: 260-262), propone la división en voces y clausulas, donde especifica que las competencias de la ortografía se encarga de la división de las oraciones mediante signos, pues las palabras no se pueden dividir, puesto que se distinguen dejando espacios en blanco entre ellas. A partir de esa reflexión, establece la siguiente clasificación: *punto, coma, punto y coma, dos puntos, paréntesis, interrogante, admiración y seña de división*.
- En la cuarta edición de su *Ortografía en lengua castellana* (1770), sigue con la distinción entre voces y cláusulas, aportando como novedad que las cláusulas se dividen con varias “notas”, que indican la pausa que se debe realizar para que un enunciado tenga sentido. Señala las siguientes “notas”: *coma, punto y coma, dos puntos, punto final, paréntesis, interrogante y admiración*.
- No hay apenas novedades respecto a los signos de puntuación en las ediciones siguientes, hasta la edición de 1815m que añade el punto interrogante o interrogación y la admiración (1815: 90- 93).

- *El Prontuario de ortografía de la lengua castellana*(1844), en la edición realizada en 2012 por Manuel Peñalver, hay que destacar que por primera vez se recogen como signos de puntuación el paréntesis, el guion, los dos guiones, las comillas y las líneas de punto o puntos suspensivos.
- Por otra parte, *el prontuario de ortografía castellana de preguntas y respuestas* (1913: 25), establece como signos de puntuación los siguientes:

P. Sabido el uso de las letras y de los acentos, ¿qué más se necesita para escribir bien? R. El conocimiento de los signos de puntuación.

P. ¿Cuáles son los signos de puntuación?

R. Trece, a saber; coma, punto y coma, dos puntos, punto y final, puntos suspensivos, interrogación, admiración, paréntesis, diéresis o crema o puntos diacríticos, comillas, guion, raya y dos rayas.

P. ¿Para qué sirven?

R. Para ayudar a comprender la expresión y sentido de lo que se lee; para señalar las pausas con que se debe leer en alta voz, y para otros fines. (1913: 25)

- En la *Ortografía de la lengua española* en su edición de 1999, establece los siguientes signos de puntuación: punto, coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, signos de interrogación, signos de exclamación, paréntesis, corchetes, raya y comillas. Advierte, igualmente, que existen otros signos ortográficos (diéresis o crema, guion, barra, apóstrofo, signo de párrafo, asterisco y llaves), cuyo estudio se relega a un apartado posterior. (1999: 55).
- En la *Ortografía de la lengua española* de 2010, última edición preparada por las Academias de la Lengua propone la siguiente clasificación en: signos diacríticos (la tilde y la diéresis) y los signos de puntuación y los

signos auxiliares (RAE, 2010: 278), clasificación que exponemos más detalladamente en el capítulo siguiente de esta tesis (6.2.)

CAPÍTULO 6

LOS USOS DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

En este capítulo se establece el marco teórico de la ortografía de la puntuación, haciendo un breve repaso por las principales novedades y disquisiciones. Por último, se citan los usos no lingüísticos de la puntuación.

CAPÍTULO 6

LO USOS DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

6.1. MARCO TEÓRICO DE LA PUNTUACIÓN

Para la elaboración de este trabajo de investigación, partimos del hecho de considerar que los alumnos, cuando acaban de cursar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), deberían de poseer unos conocimientos básicos de la ortografía y la gramática del español, puesto que en ellos se dará una de estas circunstancias; o bien, finalizarán sus estudios para incorporarse al mundo laboral, o bien, comenzarán los estudios de Bachillerato o Formación Profesional. En cualquiera de los casos anteriores, sería recomendable que el alumno estuviera completamente formado en lo que se refiere a la ortografía de la puntuación, puesto que, si se enfrenta al mercado laboral, sería beneficioso para él que supiera expresarse, tanto oralmente como por escrito, con adecuación y corrección (pensemos en lo importante y decisivo que puede ser redactar bien un *currículum vitae*). En otras palabras, el hablante que acaba de cursar la ESO debe escribir sin faltas e, igualmente, poseer unos recursos que le permitan resolver las dudas relativas a la ortografía de la puntuación, que puedan surgir en un futuro.

Sin embargo, la adquisición de buenos hábitos ortográficos no se logra en un curso, sino que es una actividad que se comienza a trabajar en Educación Primaria y continua a lo largo de toda la etapa de secundaria obligatoria, aunque cada vez con menor frecuencia, hasta que su estudio llega prácticamente a desaparecer durante el Bachillerato. Paradójicamente, conforme avanza la edad de nuestros estudiantes, se le presta menos atención a la enseñanza de la ortografía. Camacho Gómez (2005:135) afirma:

[...] *Los manuales de didáctica de la lengua que más se ocupan de la ortografía son los de educación infantil, mientras que la atención a la ortografía*

va disminuyendo conforme se incrementa la edad a la que se dirigen. Ignorar la didáctica de la ortografía para hablantes universitarios y de bachillerato es un error tan grave como repetir sin matices los planteamientos que sirvieron para infantil y primaria.

Por otro lado, si ese alumno decide continuar sus estudios de Bachillerato debe poseer unos conocimientos ortográficos sólidos que le permitan realizar dichos estudios con éxito. No olvidemos que para muchos alumnos, los dos cursos de Bachillerato serán los últimos en los que reciben una formación reglada en esta materia y el grado de destreza que alcancen, determinará de modo importante el rendimiento académico ulterior.

Por tanto, teniendo en cuenta la reflexión anterior, a continuación se presenta una síntesis de la ortografía de la puntuación. Dicha síntesis es un compendio de las nociones que, en el tema que venimos tratando, debería haber adquirido un alumno a lo largo de su etapa en Secundaria. Para la realización de este resumen he seguido una bibliografía básica y fundamental: la *Ortografía de la Real Academia de la Lengua Española* en la edición de 1999¹, *La ortografía práctica del español*, de Leonardo Gómez Torrego² y el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005). También se han tenido en cuenta las apreciaciones de gramáticos tan importantes como Manuel Seco (1986, 1999), las apreciaciones en torno a la Ortografía de la RAE (1999) que hace Martínez de Sousa en *La nueva ortografía académica* (1999), la *Ortografía de la lengua española* (1999), el *Prontuario de ortografía de la lengua castellana* (1844)³ y, la última edición publicada por la RAE, *Ortografía de la lengua española* (2010).

¹ RAE (1999), *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

² Gómez Torrego, L. (2009), *Ortografía práctica del español*, Madrid, Espasa.

³ En la edición elaborada por Manuel Peñalver Castillo y Susana Ridao Rodrigo.

6.2. BREVE REPASO DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN. PRINCIPALES NOVEDADES Y DISQUISICIONES.

La puntuación correcta de un texto es importante por dos motivos principales: por un lado, facilita la lectura a los receptores de ese texto; y, por otro, organiza el discurso evitando ambigüedades que pueden dar lugar a interpretaciones equívocas del mismo.

Merece nuestro interés la clasificación de los signos de puntuación realizada por M. ^a José García Folgado en *Los criterios de puntuación en las ortografías de la Academia Española (1741-1999)*. El nombre genérico de signo para referirse al conjunto de marcas que compone el sistema de puntuación aparece en la primera edición del *Prontuario* (1844), donde alterna con la denominación de *notas*, la única que aparece en las ediciones anteriores de la Ortografía. En el *Diccionario* (1726), reciben el nombre tradicional de *señales*; así como el de *partículas*. En la octava edición de la Ortografía, aparecen también como *caracteres* (1815: 92).

Casi desde el principio se establece una separación entre signos centrales o propios y signos periféricos; o por decirlo de otra manera: signos prototípicos y signos secundarios, aunque el criterio de delimitación de uno y otro grupo no es demasiado claro. A partir de esta edición del *Prontuario* erotemático (1870), se denomina a los primeros *signos de puntuación* y a los segundos como *notas auxiliares*, manteniéndose esta denominación hasta la última Ortografía, donde se pasa a denominar a los segundos con *otros signos ortográficos*.

Los primeros son el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos, la interrogación y la exclamación. Los segundos estarían integrados por el guion (corto, largo y doble), las comillas (españolas, inglesas o simples), los puntos suspensivos, la diéresis, el paréntesis (y el corchete), el asterisco, los calderones, el párrafo y el apóstrofo, además de las señales de llamada para las notas al pie o al margen. A estos se añade en la última edición de la *Ortografía*, la barra.

Sin embargo, hay signos como los puntos suspensivos, las comillas y los guiones que van variando de categoría. Además de la diéresis, que no parece tener un estatuto demasiado claro, ya que en algunas ediciones incluso se separa de ambos grupos formando uno propio; por ejemplo en la tercera edición de la Ortografía (1763), donde aparece bajo el epígrafe de *varias notas para la pronunciación*.

De todo lo anterior podemos deducir que ni la Academia a lo largo de sus diversas Ortografía ha seguido un criterio claro a la hora de clasificar los signos de puntuación o incluso de denominarlos.

Siguiendo a Manuel Seco (1986) conviene distinguir entre signos ortográficos y signos de puntuación. Signos ortográficos son genéricamente todos los que, sin ser letras ni números, forman parte de los textos escritos para ayudar a su buena lectura y a su adecuada comprensión. Dentro de ellos, los de *puntuación* sirven para ayudar a la debida entonación de las frases y a la precisión de su sentido. Gracias a los signos de puntuación, por ejemplo, podemos distinguir el diferente sentido y la distinta entonación de dos o más frases constituidas por unas mismas palabras: *Come, Andrés. / Come Andrés. / ¿Come Andrés?* Los signos de puntuación son el *punto*, los *dos puntos*, el *punto y coma*, los *puntos suspensivos*, la *coma*, la *interrogación*, la *exclamación*, el *paréntesis*, los *corchetes*, la *raya* y las *comillas*.


Sin embargo, preferimos la clasificación expuesta por Martínez de Sousa (1995: 280-281) distinguiendo entre los **signos de puntuación** solamente el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos y los puntos suspensivos; los signos de exclamación e interrogación son **signos de entonación**, y los restantes (paréntesis, corchetes, comillas y raya) son **signos auxiliares de la puntuación**.⁴ Con buen criterio, Martínez de Sousa considera que la diéresis (¨), el guion (-) y el igual (=) no deben considerarse signos de puntuación, ya que estos sirven para indicar las pausas, y la función de la diéresis, el guion y el igual es otra bien distinta.

⁴ En la Ortografía de la RAE (1999) todos estos signos aparecen englobados bajo el epígrafe **signos de puntuación**.

En su edición (1999: 82-87), la Real Academia sigue estudiando, sin embargo, la diéresis y el guion en el capítulo correspondiente a la puntuación, si bien lo hace en el apartado titulado "Otros signos ortográficos" junto con la barra, el apóstrofo, el signo de párrafo, el asterisco y las llaves.

Manuel Peñalver Castillo (2002: 141-142) destaca la clasificación que proponen Manuel Alvar Ezquerro y Antonia M. Medina Guerra (1995: 191-225), la cual nos parece muy clara y acertada con la teoría y la práctica ortográficas del español actual. Así, estos estudiosos distinguen:

1. Signos de puntuación: coma (,), punto (.), dos puntos (:), punto y coma (;), puntos suspensivos (...).
2. Signos de entonación: signos de exclamación (!) y de interrogación (¿?).
3. Signos auxiliares: comillas (""), guion (-), raya (_), paréntesis (), corchete ([]), barra diagonal (/), igual (=), llave ({ }), asterisco (*), flecha (-->), párrafo (§).

Otros signos auxiliares usados en manuscritos e impresos antiguos: antilambda (<>), apóstrofo ('), calderón (¶), manecilla ()⁵.

La RAE en su edición de 2010, propone la siguiente clasificación en: signos diacríticos (la tilde y la diéresis) y los signos de puntuación y los signos auxiliares. RAE (2010: 278):

- Signos diacríticos: pertenecen a este grupo los signos ortográficos que confieren un valor especial a la letra a la que afectan. Tienen, pues, función distintiva. El sistema gráfico español cuenta con dos signos diacríticos: la diéresis y la tilde.

⁵ Obviamos de nuestro estudio los siguientes signos, puesto que no aparecen recogidos en la edición de 1999 de la Ortografía de la RAE y son de escaso interés, dado su utilidad práctica, para el alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria: flecha, antilambda, calderón y manecilla.

- Signos de puntuación: son signos ortográficos cuya función principal es delimitar las unidades del discurso, para facilitar la correcta interpretación de los textos y ofrecer ciertas informaciones adicionales sobre el carácter de estas unidades. A este grupo pertenecen el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos, los paréntesis, los corchetes, la raya, las comillas, los signos de interrogación y exclamación, y los puntos suspensivos.
- Signos auxiliares. Bajo esta denominación conjunta se agrupan los signos ortográficos que no pertenecen a ninguna de las clases anteriores y cumplen funciones variadas, algunas de carácter periférico. No deben confundirse los signos auxiliares con otro tipo de signos que, como los símbolos y los operadores matemáticos, son representaciones gráficas de conceptos de carácter científico-técnico y se emplean con significados muy precisos en los lenguajes formales de la ciencia. Eso no significa que no pueda emplearse con valor auxiliar cualquier signo, incluso aquellos que pertenecen a lenguajes formales codificados, como se ha hecho en esta obra, siguiendo la práctica del *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), con el signo ⊗ para señalar las formas o usos incorrectos, basado en el símbolo ⊗ que se emplea en matemáticas como operador del producto directo.» (*Ortografía de la lengua española*, 2010). Se consideran signos auxiliares aquellos signos que cumplen funciones distintas de las señaladas para los signos diacríticos y para los signos de puntuación. Los signos auxiliares son: asterisco*, barra diagonal /, barra doble //, barra inversa \, barra vertical o pleca|, flecha→, guion - , guion bajo _, igual =, llave { }, paréntesis (), párrafo §, raya —, antilambda < >, apóstrofo ´, calderón ¶ y manecilla ☞.

A continuación exponemos las normas para el uso de unos y otros:

1. SIGNOS DE PUNTUACIÓN

❖ El punto

El **punto** (.) señala la pausa que se da al final de un enunciado. Podemos distinguir tres clases de punto: el punto y seguido, el punto y aparte y el punto y final. El **punto y seguido** separa enunciados en un mismo párrafo con una relación de significado menor que la que exige el punto y coma. El **punto y aparte** separa dos párrafos distintos, que suelen desarrollar, dentro de una unidad del texto, contenidos diferentes. El punto final es el que cierra un texto.

El punto es un signo que se emplea también para señalar elementos no discursivos. Podemos distinguir los siguientes casos:

- Al final de las abreviaturas: pág., SS. AA.
- Para separar las horas de los minutos cuando se emplea una expresión numérica: 15.45 h.
- En las fechas, se separan con un punto los números de los días, meses y años: 13.12.09; 13.XII.09. También se pueden separar con barra o guion.
- Signo de multiplicación: $3 \cdot 5 = 15$
- Para ubicar emisoras de radio: *“Escucha los 40 principales en el 100.4 de tu dial”*.

❖ La coma

La coma (,) indica una pausa breve que se produce dentro del mismo enunciado. Por tanto, la coma no cierra ni párrafos, ni textos, ni enunciados; sino que separa palabras, grupos sintácticos no oracionales, distintas oraciones subordinadas, etc.

Podemos distinguir diferentes usos de la coma como:

- Para separar los miembros de una enumeración sintácticamente equivalentes, es decir, en los que la coma está en lugar de las conjunciones *y, e, o, u*. Ej.: *¿Quieres azucenas, rosas o claveles?; Compramos leche, magdalenas y huevos.*
- Para separar miembros gramaticalmente equivalentes dentro de un mismo enunciado, excepto en los casos en los que intervenga algunas de las conjunciones mencionadas anteriormente. Ejemplo: *Fue ayudado por sus amigos, por sus familiares y por sus vecinos.*
- Para aislar el vocativo del resto del enunciado. Ejemplo: *¿Quién te compra, zapatera, /el paño de tus vestidos/ y esas chambras de batista/ con encaje de bolillos?*⁶
- Para sustituir a un verbo mencionado antes en el discurso o que se sobreentiende. Ejemplo: *A mi hermano le apetece sandía; a mí, melón* (se elimina “apetecer”).
- Los incisos que interrumpen una oración, ya sea para aclarar o ampliar lo dicho, ya sea para mencionar al autor u obra citados, se escriben entre comas. Destacamos los siguientes casos:
 - Aposiciones explicativas. Ejemplo: *Adrián, el marido de mi hermana, dijo que nos ayudaría.*
 - Propositiones adjetivas explicativas. Ejemplo: *Los vientos del Sur, que en aquellas abrazadas regiones son muy frecuentes, incomodan a los viajeros.*
 - La mención de un autor u obra citados. Ejemplo: *En un lugar de la Mancha, comienza el Quijote, de cuyo nombre no quiero acordarme...*

⁶ García Lorca, F. (1999): *La zapatera prodigiosa*. Madrid, Espasa-Calpe.

- Para separar una proposición subordinada adverbial (condicional, causal, concesiva, temporal...) de la principal, siempre que dicha subordinada aparezca en primer lugar. Ejemplos: *Cuando me desperté, ella estaba incorporada en las almohadas...*⁷ *Si no comes un poco, te pondrás enfermo.*
- Para separar conectores sintácticos como *sin embargo, no obstante, ahora bien, por tanto, por consiguiente, en primer lugar, en cambio, por último, en resumen, además*, etc., de la oración que va a continuación. Por ejemplo: *Por último, me despido de todos.*
- Para separar conjunciones explicativas esto es, es decir, o sea, así como la abreviatura etc., del resto del enunciado. Por ejemplo: *Santa Teresa era abulense, es decir, nació en Ávila.*
- Para separar tópicos o temas, es decir, una palabra o grupo de palabras que aparecen en la oración para decir algo de los mismos. Por ejemplo: *Mi madre, ella sí que me quiere.*
- Para separar oraciones con *pero, aunque, con que, así que*. Ejemplos: *Aunque se levantó muy temprano, no salió de casa hasta las doce.*
- Para separar oraciones distributivas con *ora...ora, bien...bien, ya...ya*, y en secuencias con *no solo....sino* (también). Ejemplos: *ora canta, ora baila. No sólo es un excelente estudiante, sino que también es un buen trabajador tiempo parcial.*
- En las fechas, el nombre de la ciudad se separa del resto con una coma, así como cuando un nombre de pila va detrás de los apellidos. Ejemplos: *Almería, a 20 de febrero de 2010; Pérez Galdós, Benito*

7

Valle-Inclán, Ramón (1997). *Sonata de otoño*. Madrid. Espasa-Calpe.

❖ El punto y coma

El punto y coma (;) señala una pausa superior a la marcada por la coma e inferior a la señalada por el punto. Se pueden distinguir los siguientes usos del punto y coma:

- Para separar elementos de una enumeración cuando se trata de expresiones complejas que incluyen comas. Ejemplos: *Yo vivo en Madrid; mis padres, en Almería; mi hermano mayor, en Milán; mi hermana, en Boston.*
- Para separar proposiciones yuxtapuestas, especialmente cuando en ellas se ha empleado ya la coma. Ejemplos: *Del Real Madrid jugarán Raúl y Casillas; del Barça, Pujol y Xavi.*
- Se suele colocar punto y coma delante de conjunciones o locuciones conjuntivas como *pero, mas, aunque, sin embargo, por tanto, por consiguiente, en fin, etc.*, cuando los períodos tienen cierta longitud y encabezan la proposición a la que afectan⁸. Ejemplo: *Juan tuvo muy buenas notas; sin embargo, quedó el segundo de la oposición.*

❖ Los dos puntos

Los dos puntos (:) detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue, puesto que este signo nunca cierra enunciados, textos o párrafos. Distinguimos los siguientes usos:

- Anuncia o cierra una enumeración. Ejemplo: *Las provincias que componen la Comunidad Autónoma de Andalucía son las siguientes: Almería, Granada, Málaga, Córdoba, Sevilla, Jaén, Cádiz y Huelva.*

⁸ Sobre el uso de la coma después de algunas de estas locuciones conjuntivas, véase el subapartado relativo a la coma.

- Presenta textos en estilo directo, es decir, reproducidos literalmente. Además, suelen aparecer entre comillas. Ejemplo:

Dijo Machado: “Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar”.

- Sustituye a un nexos causal (porque, ya que...) o consecutivo (por tanto, por consiguiente). Por ejemplo: *Estoy agotado: me voy a la cama (por tanto, me voy...); Estoy gordo: últimamente como demasiado (porque últimamente...).*
- Para separar una ejemplificación del resto de la oración, bien directamente, o bien tras expresiones como *por ejemplo, verbi gratia (v. gr.), ejemplo(s)*. Por ejemplo: *Las palabras esdrújulas llevan siempre tilde. V. gr.: pájaro, cántaro, físico, etc.*
- Para explicar algo que se anuncia o se cierra con palabras como *eso, lo siguiente* o similares. Ejemplo: *Haz lo siguiente: la compra y la comida.*
- Para indicar que lo que siguiente es una conclusión o resumen. Ejemplo: *Trabajamos mucho y ganamos poco: esto no es vida.*
- Tras las fórmulas de saludo en las cartas y documentos. La palabra que sigue a los dos puntos se escribe con mayúscula y, por regla general, en un reglón aparte. Ejemplo:

Querida mamá:

Te escribo esta carta para decirte que...

- En textos jurídicos y administrativos, se colocan dos puntos tras verbos como *informa, promete, hace constar, solicita, expone, certifica, suplica*, etc. Deben escribirse con todas sus letras mayúsculas, que presenta el objetivo fundamental del documento. La primera palabra del texto que sigue a este verbo se escribe siempre con inicial mayúscula. Ejemplo:

EXPONE:

Que ha recibido una multa por estar mal aparcado...

❖ Los puntos suspensivos

Los puntos suspensivos (...) suponen una interrupción de la oración o un final impreciso. Después de los puntos suspensivos, cuando cierran un enunciado, se escribe mayúscula. Por ejemplo:

DIONISIO. [...] ⁹ *Primero quitó usted las moscas de la cocina y se las llevó al comedor. Después las quitó usted del comedor y se las llevó a la sala. Y el otro día las sacó usted de la sala y se las llevó de paseo, al campo, en donde, por fin, las pudo usted dar esquinazo... ¡Fue magnífico! Luego puso usted la calefacción... Después suprimió usted aquella carne de membrillo que hacía su hija... Ahora el teléfono... De una fonda de segundo orden ha hecho usted un hotel confortable... Y los precios siguen siendo económicos... ¡Esto supone la ruina, don Rosario!...*¹⁰

Cuando los puntos suspensivos no cierran un enunciado y éste continúa tras ellos, se escribe minúscula. Por ejemplo: *Creo que... debo reconciliarme con ella.*

En cuanto a la combinación de los puntos suspensivos con otros signos, hay que destacar que tras los puntos suspensivos no se escribe nunca punto. Sin embargo, podemos poner otros signos como la coma, el punto y coma y los dos puntos. Ejemplos:

- *¿Me habrá traído los libros...?*
- *Algunas abreviaturas con tilde son cód., pág., etcétera.*

⁹ Los puntos suspensivos entre corchetes o paréntesis que se ponen en medio, al principio (como en este caso) o al final de un texto, indica que se han omitido palabras que están en el texto original, pero que no se han explicitado cuando se aporta la cita porque no son necesarias.

¹⁰ Mihura, M. (1996). *Tres sombreros de copa*. Madrid. Cátedra.

- *Pensándolo bien...: mejor que no se presente.*

Podemos distinguir los siguientes usos de los puntos suspensivos:

- Al final de enumeraciones abiertas o incompletas, con el mismo valor que la palabra etcétera. Ejemplo: *Compre huevos, pan, azúcar, leche...*
- Para indicar suspense, vacilación, inseguridad en el que habla. Ejemplo: *Entonces... como alma que lleva el diablo... se acercó a mí y... no recuerdo lo que me preguntó...*
- Para dejar un enunciado incompleto y en suspenso. Por ejemplo: *Quizá vuelva mañana...*
- Para reproducir una cita textual, sentencia o refrán, omitiendo una parte. Ejemplo: *Quien a buen árbol se arrima...*

2. SIGNOS DE ENTONACIÓN

❖ La interrogación y la exclamación

Los signos de interrogación (¿?) y exclamación (!!) son dos: el de apertura y cierre, que se colocan al principio y al final del enunciado respectivamente. En nuestra lengua es obligatorio poner siempre el signo de apertura, que no deberá suprimirse a imitación de otras lenguas. Estos signos encierran enunciados que, respectivamente, interrogan o exclaman. Los primeros se emplean para delimitar enunciados interrogativos directos; los segundos, demarcan enunciados exclamativos e interjecciones. Ejemplos:

- *¿Has traído los libros que te pedí?*
- *¡Cómo me alegro de que estés aquí!*

Podemos distinguir los siguientes usos de la interrogación y la exclamación:

- Para cerrar interjecciones y cualquier exclamación, sea palabra u oración.
- Para preguntar algo, sea con una sola palabra o con una oración. Por ejemplo:
¿Cómo?; ¿Por qué no me has llamado?
- Entre paréntesis, un signo de interrogación o exclamación, indica sorpresa o ironía por parte del que escribe. Ejemplo: *El profesor alabó (?) en público este engendro.*
- Para escribir una fecha de nacimiento o fallecimiento dudosa. Ejemplo: Don Juan Manuel (1282- 1348?)¹¹.

3. SIGNOS AUXILIARES DE LA PUNTUACIÓN

❖ Los paréntesis

Los paréntesis () son signos que encierran elementos aclaratorios intercalados en un enunciado. Los paréntesis se usan en los siguientes casos:

- Para encerrar incisos, pensamientos, aclaraciones, etc., que suponen una interrupción del texto principal. Por ejemplo: Después cerró de golpe la puerta de su casa. (Creo que estaba muy enojada).¹²

¹¹ Estos dos últimos usos están fuera de la curva melódica, es decir, no emplean la subida y bajada bruscas que caracterizan a los enunciados en los que se emplean estos signos.

¹² Para Martínez de Sousa la forma correcta es: *Después cerró de golpe la puerta de su casa. (Creo que estaba muy enojada.)* y lo justifica diciendo que si la oración que encierra el paréntesis fuera interrogativa, exclamativa o dubitativa el punto iría dentro del paréntesis: *Después cerró de golpe la puerta de su casa. (¿Crees que estaba muy enojada?) Después cerró de golpe la puerta de su casa. (¡Creo que estaba muy enojad!) Después cerró de golpe la puerta de su casa. (Creo que estaba muy enojada...)* Además, la Ortografía (1999) afirma más adelante, al hablar de la coincidencia del paréntesis y otros signos (párrafo 5.7.7., pág. 75): “El texto recogido dentro de los paréntesis tiene una puntuación independiente”. Por tanto, no es lógico que en el caso anterior defienda que el punto va fuera de los paréntesis, puesto que el punto pertenece a la puntuación independiente de lo encerrado entre paréntesis.

- Para intercalar algún dato: fechas, topónimos, significado de siglas, el autor u obra citados... Ejemplos:

- *Cuando nació (1972) aún vivíamos bajo el régimen franquista.*
- *Los hermanos de Juan viven en Ronda (Málaga).*
- *La OPEP (organización de países exportadores de petróleo) se fundó en 1971.*

- Para presentar en un texto palabras incompletas o solo uno de sus segmentos¹³. Ejemplo:

- *Rogamos que el (los) alumno(s) responsable(s) se presenten en el despacho del director.*
- *Se necesita chica (o) para compartir piso¹⁴.*
- En la transcripción de textos se utilizan tres puntos entre paréntesis para indicar que se omite en la cita un fragmento del texto original¹⁵. Ejemplo:
- *“La guerra es (...) cuando se trata de defender o de defenderse”. (Oriana Fallaci. Entrevistas con la Historia).*

- En las obras de teatro, parecen entre paréntesis los apartes de los personajes. Ejemplo:

FLORENCIA: Tila, señora.

ELISA: ¿Para beber?

¹³ En algunos de estos casos también se pueden emplear comas o rayas.

¹⁴ En este uso se puede emplear la barra.

¹⁵ También se puede utilizar en este caso los corchetes.

MARGARITA: Sí, claro, mamá; para beber.

EMILIANO: (¡Pobre señora! Está hecha un barullo).

Enrique Jardiel Poncela. Cuatro corazones con freno y marcha atrás.

- Las letras o números que encabezen clasificaciones, enumeraciones..., pueden situarse entre paréntesis¹⁶ o seguidas del paréntesis de cierre. Ejemplos:

- *Palabras agudas*
- *Palabras llanas*
- *Palabras esdrújulas*

O bien:

- a) *Palabras agudas*
- b) *Palabras llana*
- c) *Palabras esdrújulas*

❖ Los corchetes

Los corchetes [] se utilizan de forma parecida a los paréntesis, ya que incorporan información complementaria o aclaratoria. Podemos destacar los siguientes usos:

- Cuando dentro de un enunciado o texto que va entre paréntesis es preciso introducir alguna nota aclaratoria o precisión. Por ejemplo:

¹⁶ Según Martínez de Sousa esta solución, entre paréntesis: (a), es un anglicismo ortotipográfico. Esa grafía se desconocía en español antes de que el inglés nos avasallara. Ahora tampoco es necesario, ya que con la segunda forma: a), con solo el paréntesis de cierre, hay más que suficiente.

Una de las últimas novelas que publicó Galdós (algunos estudiosos consideran que su obra Fortunata y Jacinta [1886-87] las mejor novela española del siglo XIX) fue El caballero encantado (1909).

- En poesía se coloca un solo corchete de apertura delante de las últimas palabras de un verso para indicar que no caben en la línea anterior. Ejemplo:

Yo no sé por qué me he puesto tan triste,

[contemplando

el fluir de este río.

Un río es agua, lágrimas: mas no sé quién las llora.

El río Carlos es una tristeza gris, mas no sé quién

[la llora.

Pero sí que la tristeza es gris y fluye.

Porque sólo fluye en el mundo la tristeza.

Todo lo que fluye es lágrimas (...).

Dámaso Alonso: *Hombre y Dios*.

- Para omitir, en un texto transcrito, una parte de él, ya sea una sola palabra o un fragmento¹⁷. Por ejemplo:

Recordé su timidez, su primera huida. Y una desbordante ternura hacia ella comenzó a invadirme [...]. Olvidé mis áridos razonamientos, mis

¹⁷ Según la Ortografía de la RAE (1999) también se puede utilizar los paréntesis con esta función. No obstante, Martínez de Sousa no está de acuerdo con esta afirmación, puesto que considera que todas las intervenciones de un texto ajeno se indican entre corchetes, no entre paréntesis. Piensa que admitir dos grafías para el mismo caso no contribuye a fijar los usos, sino a dispersarlos.

deducciones feroces. Me dediqué a imaginar su rostro, su mirada [...], su forma profunda y melancólica de razonar. Sentí que el amor anónimo que yo había alimentado durante años de soledad se había concentrado en María.

Ernesto Sábato, *El túnel* (adaptado).

❖ La raya

La raya o guion largo (—) se puede usar aisladamente o para servir de signo de apertura y cierre que aísle un elemento o enunciado. Este signo se puede utilizar:

- Para encerrar aclaraciones o incisos que interrumpen el discurso. En este caso se coloca siempre una raya de apertura antes de la aclaración y otra de cierre al final¹⁸. Por ejemplo: *Admiraba a su madre —una gran bailarina—. Desafortunadamente, jamás consiguió parecerse a ella.*
- Para señalar las intervenciones de los interlocutores en un diálogo sin mencionar el nombre de la persona o personaje al que corresponde. En este caso se escribe una raya delante de las palabras que constituyen la intervención. Por ejemplo:
 - *¿Has llamado ya a tus abuelos?*
 - *No, lo haré esta tarde.*
- Para encerrar en los diálogos los verbos las oraciones encabezadas por los verbos declarativos correspondientes, o simplemente para aclarar quién fue el hablante o pensador en una cita en estilo directo. Por ejemplo:

—Es en serio — le dijo Cristo Bedoya—, lo están buscando para matarlo.

A Victoria Guzmán se le olvidó el candor.

¹⁸

En este uso la raya puede ser sustituida por los paréntesis e incluso por las comas.

—Esos pobres muchachos no matan a nadie —dijo.

—Están bebiendo desde el sábado —dijo Cristo Bedoya.

—Por lo mismo —replicó ella—: no hay borracho que no se coma su propia caca.

Gabriel García Márquez. Crónica de una muerte anunciada.

- En índices alfabéticos o bibliografías, para indicar que se omite el nombre de un autor. *Por ejemplo:*

García Lorca, Federico: La casa de Bernarda Alba.

—: *Bodas de Sangre.*

—: *Yerma.*

—: *La zapatera prodigiosa.*

- Para omitir palabras que se repiten, normalmente cuando se distribuyen en columnas. *Ejemplo:*

Sustantivos comunes

—*propios*

—*concretos*

—*abstractos*

❖ El guion

El guion (-) es un trazo horizontal de menor longitud que el signo llamado raya. Se utiliza básicamente cuando es necesario hacer divisiones dentro de una misma palabra. Podemos destacar los siguientes usos:

- Para partir palabras al final de un renglón: *calefac- / ción; es- / tética*.
- Para separar los componentes de ciertas palabras compuestas: *teórico-práctico*.
- Para separar fechas y símbolos con números: *2009 -10; N-340*.
- Para separar los prefijos que unen a bases léxicas que empiezan con una mayúscula: *anti-OTAN*.
- Para separar los números correspondientes al día, al mes y al año en algunas formas de fechar: *13-XII-09*.
- Para condensar sin preposiciones algunas direcciones, encuentros deportivos entre rivales, etc.: *dirección Almería-Valencia; partido Madrid-Barça*.
- Para marcar componentes internos de una palabra cuando nos referimos a ellos: *el prefijo pre- de precolombino; el sufijo -ez de vejez, etc.*

❖ Las comillas

Las comillas normalmente se emplean para destacar palabras o partes de un texto. Pueden ser, latinas o españolas (« »), inglesas (" ") o simples (` ´). Las primeras que deben aparecer en un texto son las latinas; en segundo lugar, cuando en el mismo texto entrecomillado con comillas latina hay otro texto que debe entrecomillarse, se emplean las inglesas, y, si hay otro texto más que hay que entrecomillar, se emplean las simples o sencillas. Se utilizan comillas en los siguientes casos:

- Para reproducir citas textuales de cualquier extensión. Por ejemplo:
 - *Mi padre siempre dice: « No vayas con malas compañías».*
- En textos narrativos, a veces se utilizan las comillas para reproducir los pensamientos de los personajes, en contraste con el uso de la raya, que transcribe sus intervenciones propiamente dichas. Por ejemplo:

—“¡Oh, a él, a don Álvaro Mesía le pasaba aquello! ¿Y el ridículo? ¡Qué diría Visita, qué diría Obdulia, qué diría Ronzal, qué diría el mundo entero!”. Dirían que un cura le había derrotado. ¡Aquello pedía sangre! Sí, pero ésta era otra. «Si don Álvaro se figuraba al Magistral vestido de levita, acudiendo a un duelo a que él le retaba... sentía escalofríos”.

La Regenta, de Leopoldo Alas “Clarín”

- Para indicar que una palabra o expresión es:
 - Impropia o vulgar: *Mi hermano se «destornillaba» de risa.*
 - De otra lengua¹⁹: «*Speak*» *significa hablar en español.*
 - O que se utiliza irónicamente o con un sentido especial: ¡Eres demasiado «listo»!
- Para citar títulos de artículos, poemas, cuadros...²⁰ Ejemplos:
 - *He leído muchas veces el poema «Canción del jinete» de Lorca.*
 - *Me gusta el cuadro « La rendición de Breda» de Velázquez.*
- Para el significado en metalenguaje de una palabra o expresión dada²¹: «*Guarnecer significa abastecer o aprovisionar*».
- Para comentar una palabra determinada, ésta se aísla escribiéndola entre comillas²²: *Un verbo de la segunda conjugación es «comer».*

¹⁹ Martínez de Sousa considera este uso erróneo, ya que deben emplearse la cursiva.

²⁰ Según Gómez Torrego, los títulos de libros, de obras artísticas o instituciones no van entre comillas; basta con que aparezca la primera letra del nombre en mayúscula: Me he comprado *La vida es sueño* de Calderón. Según la ortografía de la RAE, en los textos impresos, los títulos de los libros, además, deben ir con letra cursiva: *La vida es sueño*.

²¹ Según Gómez Torrego, para este caso es preferible el uso de las comillas simples: ‘guarnecer’.

❖ La diéresis o crema

La diéresis o crema (¨) es un signo que se coloca encima de las vocales en las siguientes ocasiones²³:

- Para indicar que hay que pronunciar la vocal u en las combinaciones gue y gui: *cigüeña, pingüino, etc.*
- En los textos poéticos, para deshacer un diptongo. La diéresis se coloca sobre la primera vocal. De esta forma, el verso en que se incluye esta palabra cuenta con una sílaba más. Veamos el siguiente ejemplo de la Égloga II de Garcilaso:

El dulce murmurar deste rüido,

El mover de los árboles al viento,

El suave olor [...].

❖ La barra

La barra (/) es una línea recta diagonal trazada de arriba abajo y de derecha a izquierda. Tiene los siguientes usos:

- Sirve para señalar el límite de los versos en los textos poéticos reproducidos en línea seguida. En este caso se escribe entre espacios. Por ejemplo:

²² También se puede distinguir la palabra escribiéndola subrayada o con un tipo de letra diferente, por ejemplo cursiva, si el texto es impreso.

²³ En los textos antiguos, se usaba la *q* ante las vocales *a*, *o*, interponiendo la letra *u*, que se pronunciaba como tal: *quando, quatro*, etc. En las combinaciones *que, qui*, sobre la *u* se escribía diéresis para indicar que debía pronunciarse. Por ejemplo: *qüestión*.

Habr  un silencio verde/ todo hecho de guitarras destrenzadas/. La guitarra es un pozo/ con viento en vez de agua.

(Gerardo Diego: Imagen)

- Para aproximar dos o más conceptos, normalmente sinónimos, homófonos y antónimos: *bien/mal; blanco/ negro*.

❖ El apóstrofo

El apóstrofo (') no tiene prácticamente vigencia en el español actual.

Este signo sol a emplearse antiguamente, sobre todo en poesía, para indicar la omisión o elisión de una vocal. Ejemplos: *d'aquel*, por *de aquel*; *l'aspereza*, por *la aspereza*; *qu'es*, por *que es*. Este uso se conserva en algunas ediciones actuales de obras antiguas.

Los nombres propios de otras lenguas que incluyen apóstrofo, lo conservan. Ejemplos: *O'Donnell*, *D'Ors*, etc.

❖ El signo de párrafo

El signo de párrafo (§) se emplea, seguido de un número, para indicar divisiones internas dentro de los capítulos. Ejemplos: § 12, § 23.

También se utiliza en las remisiones y citas de estas mismas divisiones. Por ejemplo: *Véase § 16*. En informática se utiliza también una barra inclinada hacia la izquierda (\). En este uso puede alternar con los paréntesis.

❖ El asterisco

El asterisco (*) es un signo en forma de estrella que se utiliza con estas funciones:

- Como signo de llamada de nota al margen o a pie de página dentro de un texto. En este caso se pueden situar uno, dos, tres y hasta cuatro asteriscos en llamadas sucesivas dentro de una misma página. En ocasiones, estos asteriscos se encierran entre paréntesis: (*)²⁴.
- Se antepone a una palabra o expresión para señalar su incorrección, bien en su uso o bien en su ortografía. Ejemplos: *pienso *de que volverá tarde* (forma correcta: *pienso que volverá tarde*); **cocreta* (forma correcta: *croqueta*); **a grosso modo* (forma correcta: *grosso modo*).
- En Lingüística histórica, antepuesto a una palabra, indica que se trata de un vocablo hipotético, resultado de una reconstrucción. Ejemplos: **bava*, **apparicare*.
- El asterisco puede tener también otros valores circunstanciales especificados en un escrito o publicación concretos.

❖ Las llaves

Las llaves { } constituyen un signo doble que encierra texto, aunque también se pueden utilizar de forma aislada.

En ambos casos, estos signos se utilizan en cuadros sinópticos y esquemas para agrupar opciones diferentes, establecer clasificaciones, desarrollar lo expresado inmediatamente antes o después, etc.

²⁴ Martínez de Sousa considera esta llamada (****) de nota al pie de página antiestética y prefiere la tipografía moderna, es decir, las cifras voladitas sin paréntesis que venimos usando en el presente escrito.

4. USOS NO LINGÜÍSTICOS DE LA PUNTUACIÓN

Aunque no constituyen materia estrictamente ortográfica, existen ciertos usos no lingüísticos de los signos de puntuación, generalmente referidos a notaciones o expresiones científicas y técnicas.

❖ Usos no lingüísticos del punto

- Aunque todavía es práctica común separar los millares, millones, etc., mediante un punto (o una coma en algunos lugares de América), la norma internacional establece que se prescinda de él. Para facilitar la lectura de estas expresiones, especialmente cuando constan de muchas cifras, se recomienda separarlas mediante espacios por grupos de tres. Por ejemplo: 4 829 430.
- Es aceptable, de acuerdo con la normativa internacional, el uso del punto para separar la parte entera de la parte decimal en las expresiones numéricas escritas con cifras²⁵. Por ejemplo: 3.1416. Pero, en este caso, es preferible el uso de la coma.
- En la expresión numérica del tiempo, el punto separa las horas de los minutos. Ejemplos: 15.30 h, 12.00 h. En este uso pueden emplearse también los dos puntos.
- En Matemáticas, el punto indica la multiplicación de dos cantidades o expresiones, y se coloca siempre a media altura. Ejemplo: $5 \cdot 4 = 20$; $2 \cdot (x + y) = 30$.

²⁵ Esta regla, Según Martínez de Sousa, está en contradicción con lo que dispone el Ministerio de Fomento en el real decreto 1317/1989, de 27 de octubre, por el que se establecen las unidades legales de medida, que indica: “En los números, la coma se utiliza solamente para separar la parte entera de la decimal”; no habla en ningún momento del punto.

❖ Usos no lingüísticos de la coma

Se utiliza la coma para separar la parte entera de la parte decimal en las expresiones numéricas escritas con cifras. Por ejemplo: 3,1416. No obstante, la normativa internacional acepta también el uso del punto en este caso.

❖ Usos no lingüísticos de los dos puntos

- Se utilizan dos puntos para separar las horas de los minutos en la expresión del tiempo, alternando con el uso del punto. Ejemplos: 15:30 h, 12:00 h.
- También indican una división en expresiones matemáticas. Ejemplo: $8 : 2 = 4$. En este uso alternan con la barra²⁶ y con el símbolo \div .

❖ Usos no lingüísticos del guion

- Se utiliza el guion con valor de enlace para unir dos números, sean consecutivos o no. De esta forma se hace referencia al intervalo que existe entre uno y otro. Este uso es válido tanto en el caso de números. Este apartado sigue los usos del SI (Sistema Internacional de Unidades), reconocido oficialmente por la mayor parte de los países.
- Este uso alterna con el símbolo tradicional en forma de aspa. En la notación matemática se prescinde muchas veces de signos para indicar el producto de dos expresiones. Por ejemplo: $E = mc^2$ equivale a $E = m \cdot c^2$ (y también a $E = m \times c^2$). Tal empleo se ha extendido por su generalización en los relojes digitales arábigos como en el de números romanos. Ejemplos: *Alfonso Reyes (1889-1959); las páginas 23-45; los capítulos X-XIII; durante los siglos X-XI.*

²⁶

Véase el último apartado de este capítulo, donde se establecen los usos no lingüísticos de la barra.

- Cuando, en la expresión de un período de tiempo, los dos primeros dígitos del año final del intervalo coinciden con los dos primeros dígitos del año inicial, aquellos pueden suprimirse. Por ejemplo: *la guerra civil española (1936-39)*.
- Pueden suprimirse también los dos primeros dígitos en la expresión de fechas (por ejemplo: *12-5-99*), otro de los usos del guion.
- También se emplea el guion para unir una letra con el valor de abreviatura a una cifra o número romano y formar así expresiones que hacen referencia a una carretera. Ejemplos: *N-260*, *N-IV*.

❖ Usos no lingüísticos de la barra

Los cocientes de magnitudes y unidades de medida se expresan mediante la barra. Ejemplos: *120 km/h*, *10 m³/s*. En los cocientes de otras expresiones matemáticas, se podrán utilizar también los dos puntos y el símbolo \div . Ejemplos: x/y , $8/2$.

CAPÍTULO 7

TRATAMIENTO DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO

El presente capítulo muestra cómo es tratado el tema de ortografía de la puntuación en los libros de texto de Lengua castellana y Literatura empleados en la Educación Secundaria Obligatoria, atendiendo principalmente a los contenidos que se estudian. Posteriormente, se muestran las principales ventajas y deficiencias que, respecto al uso de los signos puntuación, presentan estos manuales.

CAPÍTULO 7

TRATAMIENTO DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO

7.1. LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN

La función principal de la ortografía, según la RAE (2010: 15) es garantizar y facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua mediante el establecimiento de un código común para su representación gráfica.

Por otra parte, también afirma que en todo código de comunicación, la escritura está constituida no sólo por un conjunto de signos convencionales establecidos para representar gráficamente el lenguaje, sino por las normas que determinan cuándo y dónde debe utilizarse cada uno de ellos. RAE (2010: 8).

Por tanto, para lograr que el alumnado desarrolle una correcta expresión escrita, debe poseer un conocimiento adecuado de cada una de esas normas, las cuales vienen escasamente tratadas en los libros de texto que habitualmente se emplean para el estudio de la ortografía de las grafías, se muestran aún mucho más obsoletos en lo que respecta a los usos de los signos de puntuación.

7.2. TRATAMIENTO DE LA ORTOGRAFÍA EN LOS MANUALES DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA USADOS EN LA ESO

Tras establecer el marco teórico de la Ortografía de la puntuación, pasaremos a estudiar cómo es tratado este tema en los manuales de Lengua Castellana y Literatura de la ESO. En principio, deberían instruir a partir de unas reglas mínimas en todos por igual, pero, como veremos a continuación, tanto los contenidos que tratan, como los mecanismos que utilizan para ello son bastante dispares.

❖ EDITORIAL OXFORD EDUCACIÓN

Los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de la Editorial Oxford (serie trama) trata los contenidos concernientes a la puntuación en diversas unidades. Se hace un repaso de los siguientes signos de puntuación: la coma, el punto, el punto y coma y los puntos suspensivos. El tratamiento que se hace de los distintos signos es bastante superficial y escaso, especialmente en el manual de 4 º, que recordemos que es el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria. En cuanto al signo de la coma, tan sólo recoge cuatro usos²⁷: para separar los elementos de una enumeración, para separar el vocativo del resto del enunciado, para delimitar incisos o aclaraciones y para indicar la ausencia de un verbo. Sin embargo, no incluye usos de la coma como los siguientes:

- Para los incisos que interrumpen una oración, ya sea para aclarar o ampliar lo dicho, ya sea para mencionar al autor u obra citados, se escriben entre comas. Destacamos los siguientes casos:
 - Aposiciones explicativas. Ejemplo: *Ese ministro norteamericano, hombre de gran poder y riqueza, fue asesinado el año pasado por un grupo terrorista.*
 - Propositiones adjetivas explicativas. Ejemplo: *Mi hermano, que es cirujano en ese hospital, ha realizado diez trasplantes de corazón el año pasado.*
- Para separar una proposición subordinada adverbial (condicional, causal, concesiva, temporal...) de la principal, siempre que dicha subordinada aparezca en primer lugar.

²⁷

Véanse los principales usos que se proponen en el apartado 6.2., relativo a la coma.

- Para separar conectores sintácticos como *sin embargo, no obstante, ahora bien, por tanto, por consiguiente, en primer lugar, en cambio, por último, en resumen, además, etc.*, de la oración que va a continuación.
- Para separar conjunciones explicativas: *esto es, es decir, o sea*; así como la abreviatura *etc.*, del resto del enunciado. Por ejemplo: *Santa Teresa era abulense, es decir, nació en Ávila.*

Considero fundamental el estudio de estos usos de la coma, puesto que en el currículo de 3^º de ESO se establece como contenidos fundamentales el estudio de distintas tipologías oracionales, por ejemplo, las oraciones coordinadas, por lo que es necesario que el/la alumno/a conozca que los nexos que enlazan las oraciones coordinadas explicativas van entre comas. Igualmente otro contenido a aprender por el alumnado de dicho curso, son las distintas variedades de oraciones compuestas. Puesto que, normalmente nos centramos en el análisis sintáctico de estas estructuras oracionales, es fundamental para un correcto análisis que el alumno sepa acotar una aposición explicativa o una proposición adjetiva explicativa (recordemos, además, que esta última modalidad tan sólo se diferencia, en muchas ocasiones, de las proposiciones adjetivas especificativas, en que aquellas van entre comas).

Asimismo, puesto que otro tipo de proposiciones subordinadas que se estudian en este curso son las adverbiales, sería necesario que el libro de texto recogiera que, cuando una oración concesiva, condicional, temporal, etc., va en primer lugar, ha de separarse de la principal mediante comas.

Por otra parte, los usos que se citan sobre el punto son los de punto y seguido, punto y aparte y punto y final²⁸, que se corresponde con los que se proponen en el presente trabajo.

²⁸ Véase sobre el uso del punto el apartado 6.2.

En cuanto al punto y coma solo se recogen dos usos: separar enunciados independientes pero que mantienen una relación semántica y para separar términos de una enumeración en la que ya aparecen comas.

Sobre el uso de los puntos suspensivos solo se recoge el uso de que indican que una enumeración está abierta o incompleta.

Otro de los signos de puntuación que se estudian en este manual son los usos de los dos puntos²⁹, que son las que especifico a continuación:

- En el encabezamiento de una carta.
- Para introducir una enumeración.
- Para introducir una cita textual.

Cada una de estas normas se recoge con sus ejemplos pertinentes.

El siguiente signo que se estudia son las comillas³⁰, estableciendo sólo dos usos fundamentales:

- Para reproducir una cita textual
- Para indicar que una palabra se usa irónicamente o con sentido especial.

En cuanto a los signos de entonación³¹, la información que aparece de los mismos, es bastante deficiente e incompleta, pues tan sólo se especifica que los signos de interrogación y exclamación *se escriben al principio y al final de las oraciones interrogativas y exclamativas*.

²⁹ Véase el uso de los dos puntos en el apartado 6.2.

³⁰ Véase el uso de las comillas en el apartado 6.2.

³¹ Véase el uso de los signos de entonación en el apartado 6.2.

Por último, este apartado de ortografía recuerda el empleo de la raya³², limitándose a tres usos:

- Para encerrar aclaraciones o incisos.
- Para señalar cada una de las intervenciones de un diálogo.
- En los textos narrativos, para aclarar cuál de los personajes ha intervenido en un diálogo.

Para finalizar, el manual hace un repaso de los paréntesis y los corchetes³³. Se establecen dos usos para cada uno de estos signos. En el caso de los paréntesis, destaca que los casos más habituales son:

- En incisos de cierta extensión o que mantienen escasa relación con el resto del enunciado.
- Para aportar datos o precisiones (fechas, lugares, cifras, significado de siglas, autor o procedencia de la cita...).

Por otra parte, los corchetes se emplean en los siguientes casos (siempre según el libro de texto):

- Cuando dentro de un enunciado que va entre paréntesis quiere intercalarse una aclaración.
- Se utiliza un corchete que encierra tres puntos suspensivos [...], cuando en una cita se omite una parte del texto.

³² Véase el uso de la raya en el apartado 6.2.

³³ Véase el uso de los paréntesis y los corchetes en el apartado 6.2.

❖ **EDITORIAL SANTILLANA**

Los manuales de esta editorial estudian algunos signos de puntuación recogidos bajo el título de *Signos que limitan enunciados*, es decir, con los que se indican el final de un enunciado, y son los siguientes: el punto, los signos de interrogación, los signos de exclamación y los puntos suspensivos. Recordemos que en el presente trabajo preferimos clasificar la interrogación y la exclamación bajo lo que denominamos “signos de entonación”.

Concretamente el libro de texto de 3.º hace las siguientes aclaraciones:

- El punto marca el final de un enunciado en el que se afirma o niega algo.
- El signo de cierre de interrogación (?) señala el final de un enunciado en el que se hace una pregunta directa, que se inicia con un signo de apertura de interrogación.
- El signo de cierre de exclamación (!) señala el final de un enunciado en el que hay una exclamación, que se inicia con un signo de apertura de exclamación.
- Los puntos suspensivos (...) se usan al final de un enunciado que se deja incompleto.

En otro apartado se estudian los dos puntos y las comillas, indicando que se emplean habitualmente en los diálogos para introducir y delimitar las palabras de otras personas. Además, destacan también otros usos:

En cuanto a los dos puntos, se emplea para los siguientes casos:

- Para introducir una enumeración anunciada.
- Para introducir una explicación, una consecuencia o un resumen.
- Para introducir las palabras de otra persona.

El empleo de las comillas, queda limitado a cuatro usos:

- Para reproducir textualmente las palabras de una persona.
- Para indicar que una palabra tiene un sentido irónico o distinto del habitual.
- Para encerrar el título de un artículo, un cuento, etc.
- Para destacar una palabra o expresión extranjera o un apodo o seudónimo.

La raya y el paréntesis son otros de los signos objeto de estudio, ya que los restantes temas prestan atención a la ortografía de las grafías. Ambos signos aparecen relacionados por su función, que es la de acotar información.

Se establecen dos usos en el empleo de la raya:

- En los diálogos, para introducir las palabras de cada personaje y separar los comentarios o acotaciones del narrador.
- Para encerrar incisos.

Los paréntesis se emplean:

- Para encerrar incisos, del mismo modo que las rayas.
- Para insertar en el texto datos aclaratorios.

❖ EDITORIAL SM

El tratamiento que en este manual se hace de los distintos signos de puntuación es, a mi juicio, bastante incompleto y poco común. Veamos por qué afirmo lo anterior.

En primer lugar, cuando se estudia el punto, lo hace a través de una noticia periodística, sobre la que se van señalando los distintos tipos de punto. La idea en un

principio es bastante original, pero creo que mejoraría si, a la vez que se indican el punto y seguido, punto y aparte y punto final, se definieran con más precisión de la que se hace en el manual. Además tampoco se hace referencia a otros usos del punto.

En el estudio de la coma, hace una diferenciación poco usual: coma sencilla, que se define como la que se coloca entre dos elementos y se emplea, por ejemplo, en las enumeraciones; y coma doble, que se coloca al principio y al final de un elemento, por ejemplo, para separar un vocativo. Esta distinción me parece innecesaria y creo que esta terminología dificulta la comprensión del uso de la coma por parte del alumnado.

En cuanto al resto de los signos de puntuación que se estudian en estos manuales (puntos suspensivos, dos puntos, signos de interrogación y de admiración...) son tratados de forma liviana, citando los principales usos y sin mencionar excepciones y usos menos comunes.

Este manual también recuerda al alumnado que después de punto y coma, como regla general, no se escribe mayúscula, al igual que después de los dos puntos, pero introduce las siguientes excepciones:

- Cuando se produce una cita textual
- Detrás del saludo de las cartas, tanto si el texto que sigue va en el mismo renglón como en un renglón aparte.

Sin embargo, se olvida de decir que también se escribe mayúscula en los documentos de expone-solicita.

La novedad de esta editorial está en que, por un lado, incluye las tradicionales actividades de ortografía y, por otro, incorpora dos dictados: uno en CD., para escuchar y realizar en clase o en casa y, otro interactivo, que se realiza a través de una página web de la editorial, *librosvivos.net*.

❖ EDITORIAL AKAL

Es, quizá, uno de los manuales más completos en cuanto al tratamiento teórico que se hace de la ortografía de la puntuación. Se estudian la mayoría de los signos de puntuación y se hace de manera bastante exhaustiva.

En el estudio de la coma, por ejemplo, recoge siete usos de la misma, mientras que la mayoría de los manuales normalmente, sólo contemplan tres o cuatro. Además, recuerda dos casos significativos en los que no se debe emplear la coma: entre el sujeto y el predicado, salvo cuando media entre ellos una pausa, y ni delante ni detrás de la conjunción que, excepto si se intercala un inciso.

El punto se define de forma clara y precisa en este manual, indicando los tres tipos que existen: punto y seguido, punto y aparte y punto y final. Aporta, además, unas observaciones importantes sobre el uso del punto, que son las siguientes:

- No se escribe punto detrás de los signos de interrogación ni de exclamación; sí delante, cuando es necesario.
- No se pone punto tras los puntos suspensivos
- Se utiliza punto detrás de las abreviaturas
- También se emplea punto para separar las horas de los minutos.
- No se pone punto en los números que señalan años.

Como en los casos anteriores, el manual va recogiendo los principales usos del punto y coma, los dos puntos, los puntos suspensivos, los signos de interrogación y de exclamación, etc., añadiendo siempre observaciones aclaratorias en torno a cada uno de los signos. El estudio de los mismos se completa con la propuesta de ejercicios de aplicación.

Posiblemente, el punto débil de este manual sea precisamente la propuesta de actividades que lleva incluida, puesto que son escasas y, en ocasiones, poco representativas de los signos estudiados. Además, no incluye actividades interactivas, que suelen ser bastante motivadoras para el alumnado.

❖ EDITORIAL ANAYA

Los libros de esta editorial prestan especial atención a los siguientes signos ortográficos: el punto, los dos puntos, los puntos suspensivos, la coma, el punto y coma, los signos de interrogación y exclamación, etc., mientras que el resto de signos de puntuación están escasamente tratados, o incluso, ni siquiera son mencionados.

En cuanto al empleo del punto, el libro hace referencia a los tres tipos de puntos que existen (punto y seguido, punto y aparte y punto y final). Seguidamente se estudia el empleo del punto en las abreviaturas o las iniciales de un nombre propio, pero incluyendo también algunas excepciones tales como “evitar el uso del punto en los elementos químicos o en los puntos cardinales”. Esta última observación no se recoge en la mayoría de los manuales.

Acerca del empleo de los puntos suspensivos y los dos puntos se recopilan la mayoría de los usos, cada uno de ellos acompañado de ejemplos significativos.

El estudio que se hace del empleo de la coma es bastante exhaustivo, recogiendo la mayor parte de los usos de la misma; además, el apartado se completa destacando usos de la coma que debemos evitar porque son incorrectos, tales como usar coma entre el sujeto y el verbo.

No hay nada destacable acerca del resto de los signos de puntuación en este manual. Por el contrario, quisiera apuntar que, aunque los contenidos teóricos de esta editorial son bastante acertados, no se puede decir lo mismo de las actividades prácticas. En primer lugar, las actividades son muy escasas y no se pueden aplicar a través de las mismas cada una de las reglas estudiadas. En ocasiones, son poco

representativas de los contenidos estudiados y, por último, algunas de ellas se basan en la corrección de errores, que a veces pueden ser contraproducentes, ya que tendemos a fijar en nuestra memoria lo que vemos escrito (de ahí que la lectura sea un buen recurso para mejorar nuestra ortografía), y si realizamos actividades con errores, a posteriori podemos incurrir en ellos.

Por último, quiero destacar la ausencia total de actividades interactivas relacionadas con la ortografía de la puntuación.

7.3. VENTAJAS Y DEFICIENCIAS DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO

Después de estudiar detenidamente el tratamiento que se hace de la ortografía de la puntuación en los manuales que, habitualmente, son más empleados en los centros educativos para impartir la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, se han detectado ciertas ventajas y deficiencias en el empleo de los libros de las editoriales anteriormente comentadas.

Entre sus ventajas podríamos destacar que la mayoría de ellos presentan una metodología clara y sencilla cuando exponen los contenidos relacionados con la ortografía de la puntuación. Suelen recoger los principales usos de los signos estudiados en cada momento, sin embargo, pocos manuales exponen, por ejemplo, los usos no lingüísticos de algunos signos como el punto, la coma o los dos puntos. Aquí podríamos estar ante una importante deficiencia, puesto que es conveniente que el alumnado conozca tanto los usos lingüísticos como los no lingüísticos de los signos.

De esta manera, podríamos destacar que, en primer lugar, las reglas ofrecidas en los manuales poseen pocas excepciones y, por tanto, son aplicables a un gran número de términos. De esta manera, el no conocer las excepciones puede hacer que los alumnos y alumnas incurran en el error.

En segundo lugar, aunque las actividades de los manuales suelen ser representativas de los contenidos tratados, suelen ser escasas, monótonas y aburridas, puesto que la mayoría de ellas son muy mecánicas, basándose en la aplicación pasiva de una determinada regla. Por otra parte, tienen poca presencia las actividades interactivas, que podrían contrarrestar esa monotonía anterior, ya que estas actividades permiten una realización más rápida y la posibilidad de compartir archivos entre el alumnado. Además, estas actividades facilitan la autocorrección del alumno, evitándose las largas y tediosas horas de corrección en el aula.

En muchos manuales (Oxford, SM, etc.), los apartados dedicados a la ortografía de la puntuación se completan con la realización de un dictado. En los nuevos métodos y manuales se viene poniendo en tela de juicio la necesidad del dictado en la enseñanza de la ortografía (vid. Ruiz de Francisco, 1994: 80; Tena, 1999; Camps et al., 2004: 78). Algunas de las críticas que se le hacen se relacionan con su escasa productividad didáctica y su naturaleza sancionadora:

- Parte de la falta o el error del alumno para después ejercer su corrección
- El alumno debe adivinar la forma correcta de los diferentes usos de la ortografía de la puntuación
- Las imágenes incorrectas escritas se fijan en la memoria y después de corregirlas siguen produciendo interferencias entre las imágenes correctas e incorrectas
- La corrección puede afectar negativamente a la motivación del sujeto (idea de fracaso)
- Son textos elegidos al azar, en ocasiones extraídos artificialmente de obras literarias, sin relación con las necesidades del aprendizaje.
- Copiar lo que una persona dicta no es un acto frecuente ni de uso cotidiano en nuestra sociedad.

No obstante, compartimos la afirmación de Mesanza López (1987) que acepta esta práctica en su modalidad tradicional como una herramienta para comprobar el rendimiento ortográfico de los estudiantes, pero pone de manifiesto que no es suficiente para la enseñanza de la ortografía, debido principalmente a que este no es su cometido.

Por último, queremos destacar que, mientras que los signos de puntuación y entonación (el punto, la coma, el punto y coma, los puntos suspensivos, la interrogación, la exclamación, etc.) ocupan un lugar privilegiado en la mayoría de los manuales de Lengua Castellana y Literatura, los signos auxiliares de puntuación son tratados escasamente y con evidente descuido, mientras que otros signos ortográficos ni siquiera tienen cabida, puesto que se omiten a lo largo de toda la etapa de la ESO y no se estudian en los manuales. Por tanto, es lógico que algunos signos como el asterisco, la barra, las llaves, el apóstrofo, etc., sean signos prácticamente desconocidos por el alumnado, si el profesorado se centra única y exclusivamente en los contenidos aportados por los libros de texto y no aporta un material adicional para el estudio de los signos auxiliares de puntuación.

SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTOS PRÁCTICOS

CAPÍTULO 8

EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Este capítulo comienza explicando qué son las pruebas de diagnóstico, su normativa reguladora en la Educación Secundaria y el diseño de las pruebas. Se muestra cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía de la puntuación por parte del profesorado y se establecen unas conclusiones en torno a los resultados obtenidos en informe PISA, las pruebas de diagnóstico y el proceso enseñanza-aprendizaje con profesorado.

CAPÍTULO 8

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

8.1. PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO

“En una democracia, los ciudadanos, los padres y los responsables públicos tienen el derecho de conocer en qué medida las escuelas públicas están cumpliendo sus responsabilidades hacia los alumnos y la comunidad social. Se necesita información creíble para que por parte de los profesores, administración y ciudadanos se adopten decisiones informadas”.

The public education information network, (1985: 265)

Con esta ideología fue con la que se asentó la base para establecer las pruebas de diagnóstico en los centros educativos. Veamos a continuación qué son, cómo son y de qué manera podemos aprovechar la información obtenida a través de las mismas.

8.2. QUÉ SON LAS PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO. NORMATIVA REGULADORA.

Desde el año 2006 se realizan en los centros sostenidos con fondos públicos de Andalucía las conocidas como pruebas de diagnóstico, cuya normativa reguladora es la siguiente:

- ❖ La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) establece en su artículo 155 que la evaluación general del sistema educativo andaluz será realizada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE).
- ❖ ORDEN de 28 de junio de 2006, por la que se regulan las pruebas de la evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros

docentes de Andalucía sostenidos con fondos públicos.

- ❖ RESOLUCIÓN de 30 de julio de 2008, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se desarrollan determinados aspectos de la Orden que se cita, por la que se regulan las Pruebas de la Evaluación de Diagnóstico y se establece el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía sostenidos con fondos públicos.

El modelo de Evaluación de Diagnóstico que lleva a cabo la Consejería de Educación persigue establecer una escala graduada de niveles que permitan ir ajustando los rendimientos del alumnado a las exigencias actuales, buscando un nivel óptimo de desarrollo de competencias para su aplicación a contextos diferentes al educativo, a situaciones de la vida real y cotidiana en la que se desenvuelven.

Este modelo nos proporciona un mayor conocimiento y transparencia sobre los rendimientos del alumnado (nivel de competencia logrado) que permita tanto objetivar el análisis y el debate académico y social como impulsar la reflexión colectiva de todos los sectores implicados sobre los resultados de dicho rendimiento, facilitando la implicación responsable del mismo alumnado, del profesorado, de la familia y de la Administración Educativa en las propuestas y medidas de mejora del propio sistema educativo.

Esta concepción evaluadora, no hace otra cosa que seguir la tendencia internacional europea y la filosofía educativa promulgada en la nueva Ley Orgánica de Educación (2006), y la Ley de Educación de Andalucía (2007).

8.3. DISEÑO DE LAS PRUEBAS

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, en el Título II (Capítulo I, Art. 38), señala que es prioridad del sistema educativo andaluz establecer las condiciones necesarias para que el alumnado alcance las competencias básicas (vid.

Capítulo 1. 3.). De todas las competencias que evalúan las pruebas de diagnóstico, para el desarrollo de nuestra investigación, nos centraremos en la competencia en comunicación lingüística referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita en lengua española. Esta competencia está directamente relacionada con el contenido que estudiamos en nuestra tesis, la ortografía de la puntuación.

Las competencias básicas en comunicación lingüística son, fundamentalmente, las que tienen que ver con la comunicación, es decir, con las capacidades para comprender y expresarse oralmente y por escrito. En relación con este ámbito, la competencia lingüística puede definirse como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para el uso de la lengua, en tanto que instrumento para la expresión de los contenidos de la conciencia y para la comunicación. Se trata de conocimientos y destrezas o habilidades que integran un componente biológico (uso de mecanismos físicos y psíquicos) y un componente cultural (forma parte del saber colectivo compartido por la comunidad). La evaluación se ha centrado en los procesos de comprensión de textos escritos u orales, así como en las capacidades y destrezas para expresarse por escrito utilizando, en ambos casos, los recursos propios de la lengua.

El desarrollo de esta competencia supone el progresivo dominio de la expresión y comprensión lingüísticas que va ampliándose a lo largo de las etapas de aprendizaje, teniendo como fin principal su aplicación a la vida diaria y a su inserción social como parte activa y crítica de la sociedad en que vive. La adquisición de las competencias lingüísticas de comprensión y expresión tienen obviamente su reflejo en los objetivos generales de la Educación Secundaria, incluyendo éstos el carácter instrumental de la lengua para el desenvolvimiento del sujeto en la vida diaria:

Por ello, con la realización de dichas pruebas se pretende lograr en el alumnado el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Desarrollar la capacidad de intervenir en situaciones comunicativas.
2. Desarrollar la capacidad de expresión escrita, adecuando el estilo al tipo

documento que se produce: cartas y documentos usuales, informes, monografías, textos literarios, etc.

3. Desarrollar la capacidad para extraer las ideas fundamentales de un texto, establecer las relaciones que existen entre ellas y jerarquizar los elementos del discurso.
4. Analizar para poder comprender y saber utilizar el lenguaje de los medios de comunicación impresos, atendiendo al valor expresivo de los signos no verbales.
5. Participar en las diferentes formas de la comunicación escrita utilizando los recursos y normas propios de cada tipo de comunicación escrita, así como atendiendo a la coherencia de las diversas estructuras de acuerdo con la situación.
6. Analizar la estructura de los textos y reconocer y analizar las características de los diversos medios de comunicación.
7. Realizar esquemas y resúmenes y saber interpretar a usar abreviaturas, las siglas y otras convenciones gráficas.

De todas estas capacidades, nos interesa especialmente desarrollar la capacidad de expresión escrita, pues es la que está más directamente relacionada con el objeto de estudio de esta tesis: la ortografía de la puntuación.

Todas estas capacidades se concretan en las pruebas de diagnóstico con los siguientes indicadores:

- SCL4.1. Redactar narraciones, descripciones, exposiciones, resúmenes y comentarios escritos utilizando el registro adecuado al tipo de texto, tema y propósito comunicativo.
- SCL4.2. Organizar la información con claridad en narraciones, descripciones, exposiciones, resúmenes y comentarios escritos

relacionados con ámbitos cercanos al interés del alumnado, incluyendo el ámbito académico y educativo.

- SCL4.3. Enlazar los enunciados en las narraciones, exposiciones, resúmenes y comentarios en secuencias dotadas de cohesión y corrección sintáctica, utilizando enlaces adecuados a la organización informativa del texto.
- SCL4.4. Respetar las normas gramaticales y ortográficas en la expresión escrita, adecuándose a las convenciones ortográficas y de puntuación del español actual.
- SCL4.5. Usar funcionalmente el vocabulario básico, cuidando la propiedad léxica en las producciones escritas.
- SCL4.6. Comentar por escrito textos de diverso tipo atendiendo a aspectos formales y de contenido.
- SCL4.7. Elaborar textos legibles (presentación correcta y buena letra).

Así el indicador SCL4.4. evalúa directamente la expresión escrita y de forma más precisa, las normas ortográficas y gramaticales, estudiando el grado de conocimiento que posee el alumnado en torno a la ortografía de la puntuación.

Puesto que el estudio de la ortografía se realizaba con alumnos que cursaban 3º de Educación Secundaria, el curso anterior (2010/2011) habían realizado estas las pruebas de diagnóstico en Andalucía cuando cursaban 2º y se observó un descenso de los resultados en Comunicación Lingüística en Lengua Española y, más concretamente, en el apartado SCL4.4., referente a las normas de ortografía y el uso de los signos de puntuación. Dichas pruebas mostraron un escaso uso de estos signos por parte del alumnado o usos incorrectos. En el curso 2009/10, los resultados obtenidos fueron 3,84 sobre 6 y en 2010/11 se obtuvo un 3,54.

8.4. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO

Puesto que el estudio de la ortografía se desempeña principalmente en la clase de Lengua castellana y Literatura es necesario especificar la distribución horaria de la asignatura, es decir, las horas reales de las que puede disponer el profesorado para la enseñanza y aprendizaje de los signos de puntuación. Disponemos de cuatro sesiones semanales de una hora en los cursos de 1º a 3º de la Educación Secundaria Obligatoria, y se restringe a tres horas en 4º. Estas cuatro sesiones, deben abarcar distintos ámbitos de nuestra materia (estudio de la lengua –morfología, sintaxis, léxico, etc., literatura, tipologías textuales, etc.), además de la ortografía, por lo que esta suele trabajarse una vez a la semana y frecuentemente ni siquiera abarca una sesión completa, a pesar de que la ortografía siempre esté presente y el profesorado haga referencia a la corrección ortográfica en todo momento y de forma continua.

Por regla general, la enseñanza de la ortografía de la puntuación, tradicionalmente, ha consistido en la transmisión de conocimientos del docente al discente, presentado o explicando el aspecto ortográfico a trabajar, con la utilización habitual de ejemplos o actividades incluidas en el libro de texto; después se pasa a la ejercitación, desarrollando las actividades planteadas por el libro, con la supervisión y ayuda del profesorado, y, posteriormente, se llega a la corrección individualizada.

En otros casos menos frecuentes se puede seguir un enfoque comunicativo, que consiste en partir de trabajos de investigación, interacciones de los alumnos para indagar sobre los aspectos ortográficos relativos a la puntuación. Esto es, que el proceso enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista tradicional, más reglado, la participación del alumno es más pasiva, limitándose casi exclusivamente a seguir las orientaciones del profesorado (responder preguntas, contar alguna experiencia cuando se le pide, corregir en la pizarra, realizar actividades en su cuaderno, etc.), mientras que se distingue una participación más autónoma en aquellos planteamientos más comunicativos (generando ideas, autoevaluándose, cooperando con los compañeros, buscando información, etc.)

Por tanto, para percatarnos de la forma en que se estaba trabajando la ortografía de la puntuación en la actualidad en los centros educativos del poniente almeriense decidimos hacer un sondeo en la zona.

8.4.1. SÍNTESIS DEL ESTUDIO REALIZADO CON EL PROFESORADO

Elaboramos unos cuestionarios que fueron respondidos por profesores de distintos centros de la especialidad de Lengua castellana y Literatura de la zona del Poniente, en los cuales tenían que responder a una serie de preguntas relacionadas con la ortografía de la puntuación y su didáctica. Principalmente tuvimos en cuenta los dos enfoques metodológicos, el transmisivo y el comunicativo, (explicados en el apartado 2.4.), intentamos:

- ❖ Descubrir los métodos más empleados en la enseñanza de la ortografía por parte del profesorado.
- ❖ Conocer la efectividad de los mismos según los resultados obtenidos.
- ❖ Conocer los mecanismos de evaluación de la ortografía más empleados.

Una vez realizados dichos cuestionarios, se hizo un tratamiento estadístico con los datos obtenidos y obtuvimos los siguientes resultados en torno a la metodología empleada por el profesorado en la impartición de la ortografía de la puntuación:

1. Investigación con el profesorado

Con esta encuesta se pretende conocer cómo trabajan habitualmente en el aula, los profesores de Lengua Castellana y Literatura (especialidad 004) del Cuerpo Profesores de Enseñanza Secundaria (código 590), que prestan sus servicios en centros Educación Secundaria pertenecientes a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

a. Condicionantes del cuestionario al profesorado

Según lo que se expone en el capítulo siguiente de esta tesis, a continuación, detallamos las características concretas de la encuesta realizada:

1. El carácter investigado: en este caso, nuestro carácter es, cómo trabaja el profesorado en centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la especialidad Lengua Castellana y Literatura, la ortografía de la puntuación con el alumnado de ESO.
2. El objeto de estudio: es el profesorado de Lengua Castellana y Literatura en centros públicos del poniente almeriense, zona geográfica donde se encuentra el centro educativo estudiado, concretamente 25 centros.
3. Datos primarios: es decir, es la propia investigadora quien va a recopilar los datos, mediante una encuesta, que puede observarse en el anexo 03.
4. La muestra: en este caso es un conjunto aleatorio de profesores, los cuales imparten Lengua Castellana y Literatura en la ESO. Concretamente se han realizado 27 encuestas al profesorado perteneciente a la población, que se ha tomado como muestra, lo que de media supone que al menos haya un profesor por centro educativo.
5. Fiabilidad de la muestra: si consideramos el total de la población estudiada 134 profesores/as, dato que hemos tomado de la plantilla orgánica de centros del curso académico 2011/2012, la muestra estudiada de 27 profesores representa el 20,1 % del total, por lo que puede considerarse representativa, y por lo tanto fiable.

b. Características de la encuesta al profesorado

1. El cuestionario (vid. anexo 02) presentado a la muestra (profesorado de Lengua Castellana y Literatura), consistía en que estos/as debían contestar a una serie preguntas.
2. Como puede observarse, el anexo 02 es un test, que constaba de 8 preguntas, donde las tres primeras admiten más de una respuesta. Las cuestiones están pensadas para que puedan responderse en poco tiempo, dado que la muestra la realiza de forma voluntaria y de esta forma se evita el sesgo que supondría la falta de respuestas.
3. La encuesta se realizó durante el curso académico 2011/2012, en función de la disponibilidad horaria de estos compañeros de profesión.

c. Resultados del cuestionario al profesorado

Como metodología expositiva que seguiremos en este trabajo, la tabulación, análisis y representaciones gráficas, es decir, los apartados e) *Tabular los datos*, f) *Analizar los datos* y g) *Representar gráficamente los datos* de nuestra metodología estadística, se presentan mediante diagramas de barras.

Es de destacar, que en esta investigación, se utilizará como representación gráfica un diagrama de barras, donde el número de respuestas siempre vendrá reflejado en el eje de ordenadas; en el eje de abscisas aparecerán las posibles respuestas a cada cuestión.

En aras de la claridad expositiva, hay que aclarar, que al ser 8 las cuestiones planteadas, la tabulación y análisis se hará en 8 apartados, los cuales dividiremos en dos subgrupos:

- En el primero, que engloba las tres primeras cuestiones, como ya hemos mencionado, es posible responder más de una cuestión, por lo que el estudio

porcentual carece de sentido. Pero sí los representaremos mediante otro diagrama de barras, que ordenaremos en función del porcentaje que representa cada respuesta, que se reflejará en el eje de ordenadas de forma decreciente; en el eje de abscisas aparecerán las respuestas a las cuestiones realizadas.

- En el segundo, que engloba las cuestiones desde la número cuatro a la ocho, se tiene que responder necesariamente con una respuesta (no hay más de una opción posible, como en las cuestiones precedentes), por lo que aplicaremos el estudio de tablas de frecuencias. En este caso, todas las definiciones de los conceptos de las tablas de frecuencias, se explican al detalle en el capítulo 9, por lo que obviamos la repetición de los mismos en este apartado.

En ambos casos, los resultados se mostrarán siguiendo la siguiente estructura:

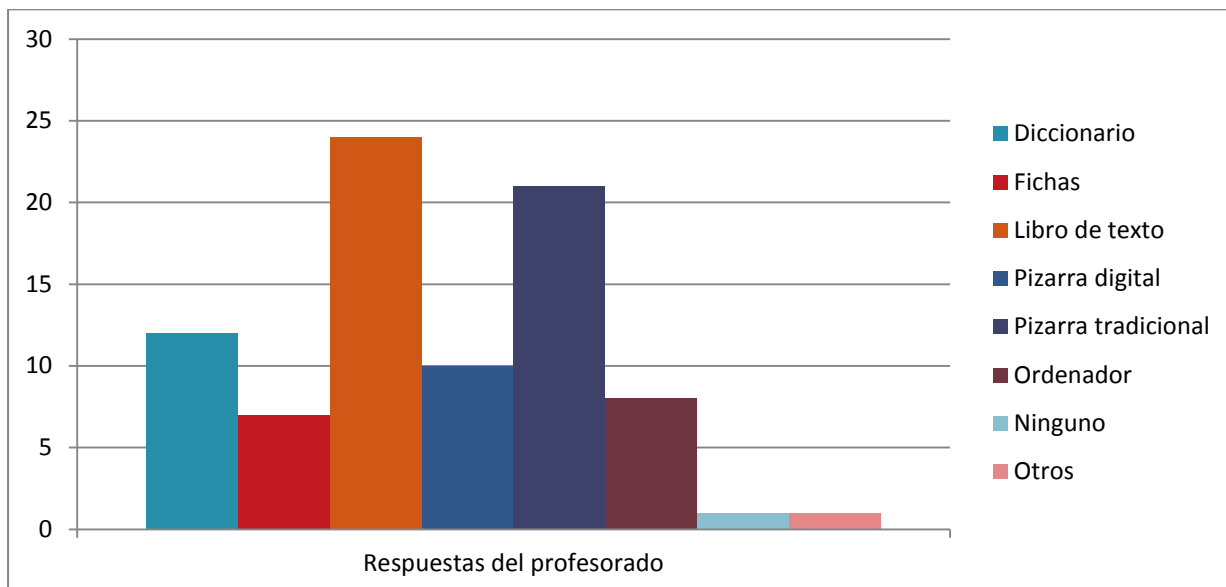
- 1º Se establecerá la cuestión planteada.
- 2º Se representará gráficamente los datos obtenidos. En primer lugar, mediante un diagrama de barras, en dos dimensiones; y en segundo lugar, para las tres primeras cuestiones planteadas, mediante líneas porcentuales.
- 3º Se presentarán las correspondientes tablas de frecuencia, como se ha explicado anteriormente.

De esta forma, los resultados obtenidos son los siguientes:

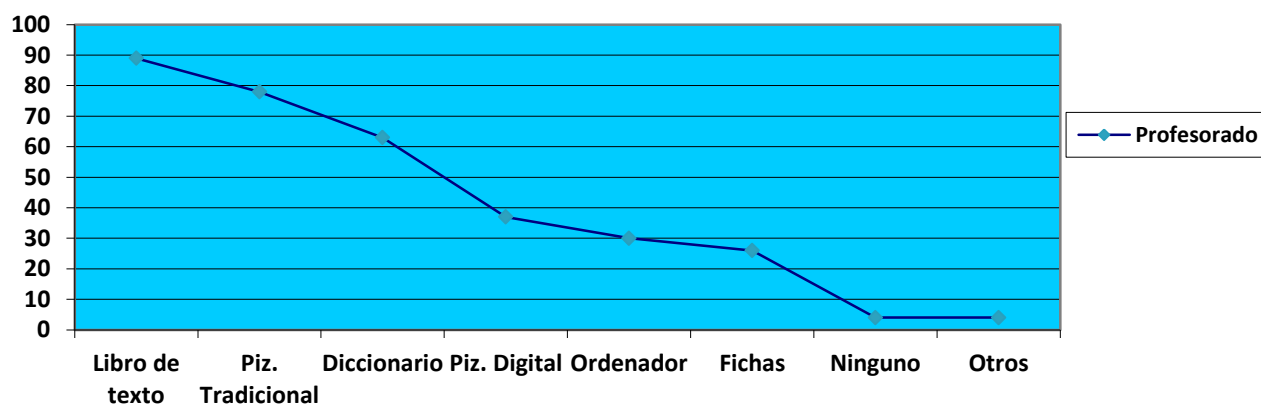
1. Materiales que utiliza para el aprendizaje de la ortografía de la puntuación

Con esta cuestión se pretende conocer cuál o cuáles son los materiales educativos más empleados por el profesorado de Lengua Castellana y Literatura destinado en el poniente almeriense.

Una vez recopilados los datos las gráficas presentadas son:



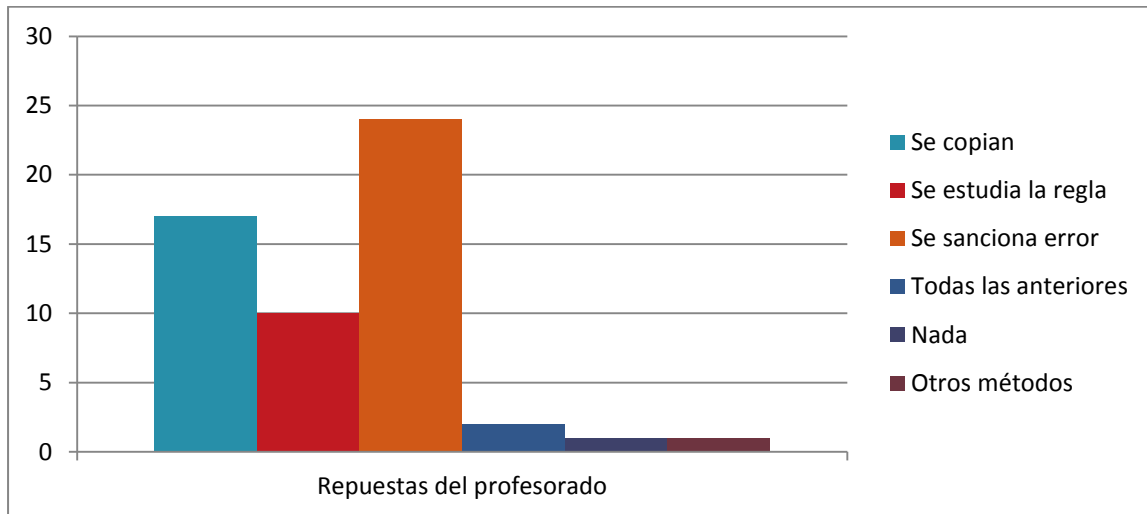
Si estos datos los ordenamos en función de los porcentajes que representan de mayor a menor, obtenemos:



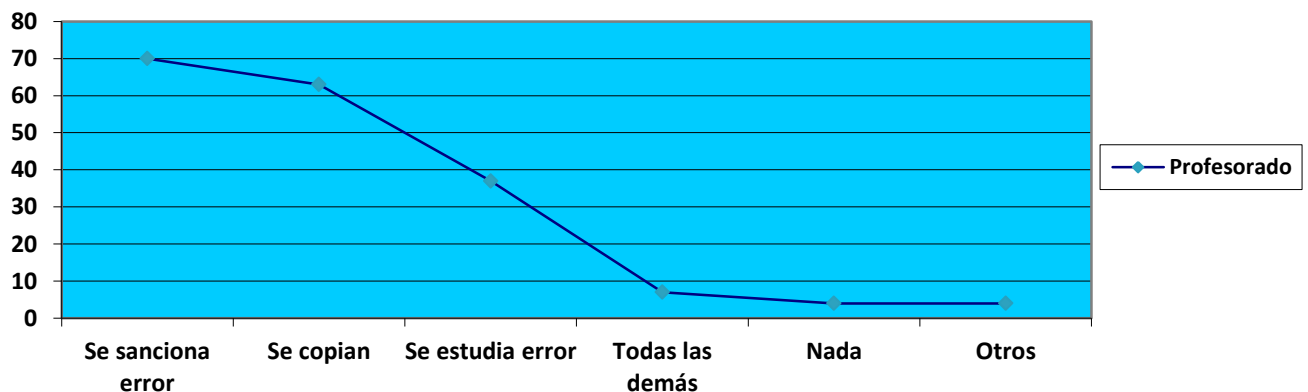
Tras los datos obtenidos, lo más destacado es que la gran mayoría del profesorado (un 89%) utiliza normalmente el libro de texto en el aula. Además de este recurso, la utilización de la pizarra tradicional así como del diccionario son los elementos más habituales, con un porcentaje del 78 y 63% respectivamente.

2. Tratamiento de errores de ortografía de la puntuación

Intentamos detectar con este indicador, qué medidas correctoras son las habituales en los centros estudiados, con el objetivo de mejorar los resultados en el uso de los signos de puntuación.



Si estos datos los ordenamos porcentualmente de mayor a menor, obtenemos:

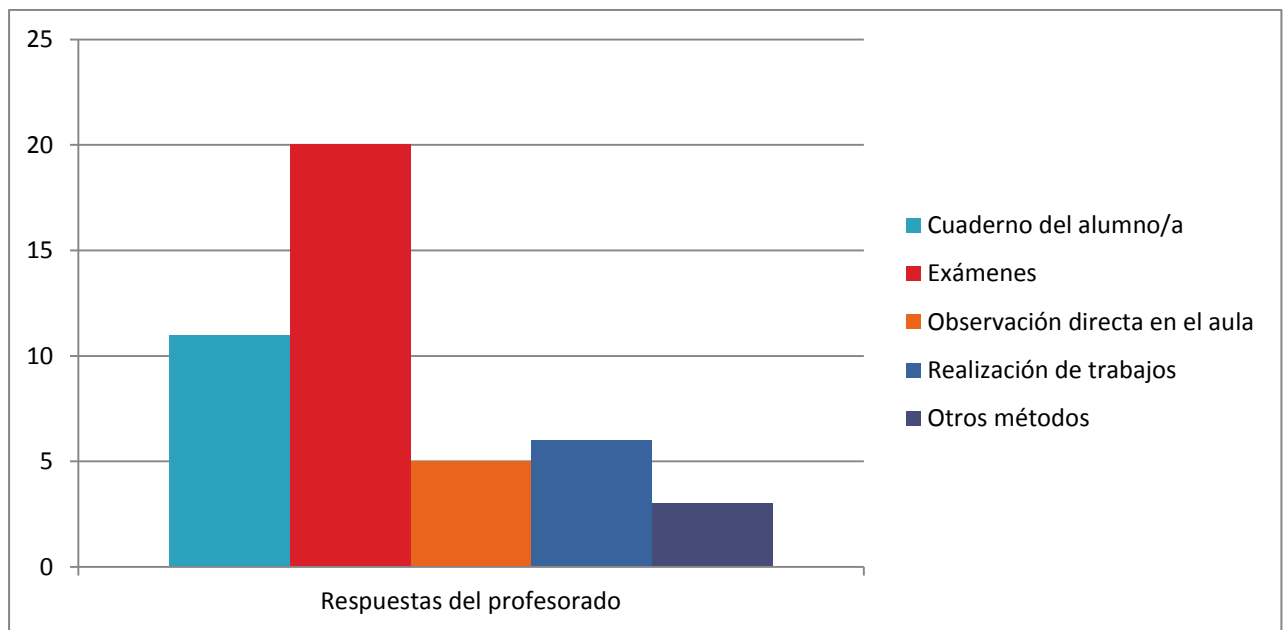


En este gráfico puede observarse que lo habitual para tratar las faltas cometidas por el alumnado en torno a la ortografía, en general y, específicamente, sobre la puntuación, es que *se sancione el error* en un 70% de los casos. También es habitual que el alumnado *copie los errores* (63%), mientras que *el estudio el error cometido* desciende

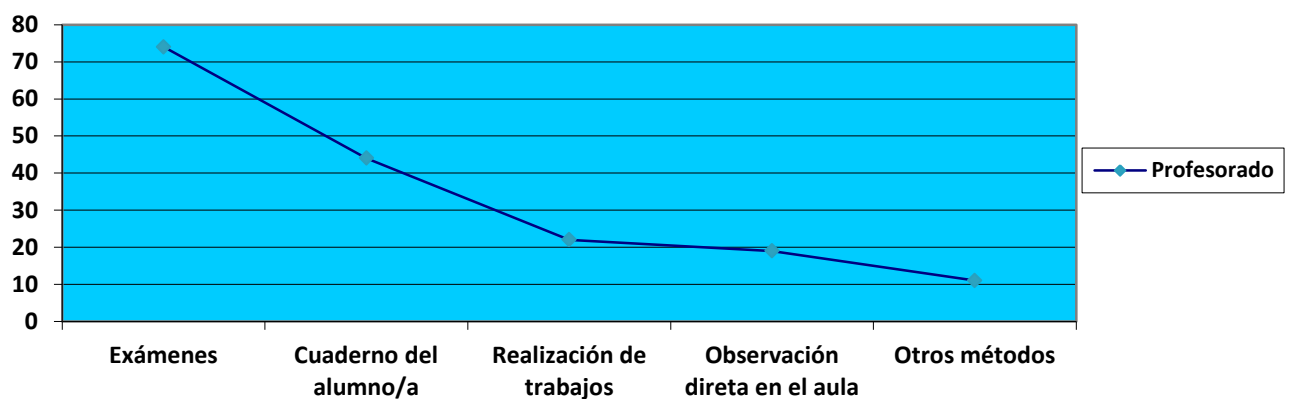
hasta el 37% de los casos estudiados. Las demás opciones no representan un porcentaje significativo.

3. ¿Mediante qué se evalúa la ortografía?

A través de esta pregunta se analizan cuáles son los instrumentos de evaluación más usuales en la enseñanza de los signos de puntuación.



Si estos datos los ordenamos porcentualmente como en casos anteriores, obtenemos:



En este caso, puede comprobarse como el instrumento más utilizado es el *examen* con un 74% de los casos, seguido por el *cuaderno del alumno/a* con un 44%. A una distancia considerable le siguen la *realización de trabajos* (un 22%), la *observación directa en el aula* (un 19%) y por último, *otros métodos* con un 11% de los casos.

4. ¿Quién realiza las correcciones?

Con esta cuestión se intenta saber quiénes son los que realizan las correcciones en los signos de puntuación cuando se comete un error en las aulas del poniente almeriense.



Si lo analizamos utilizando la tabla de frecuencia, para nuestra encuesta, obtenemos:

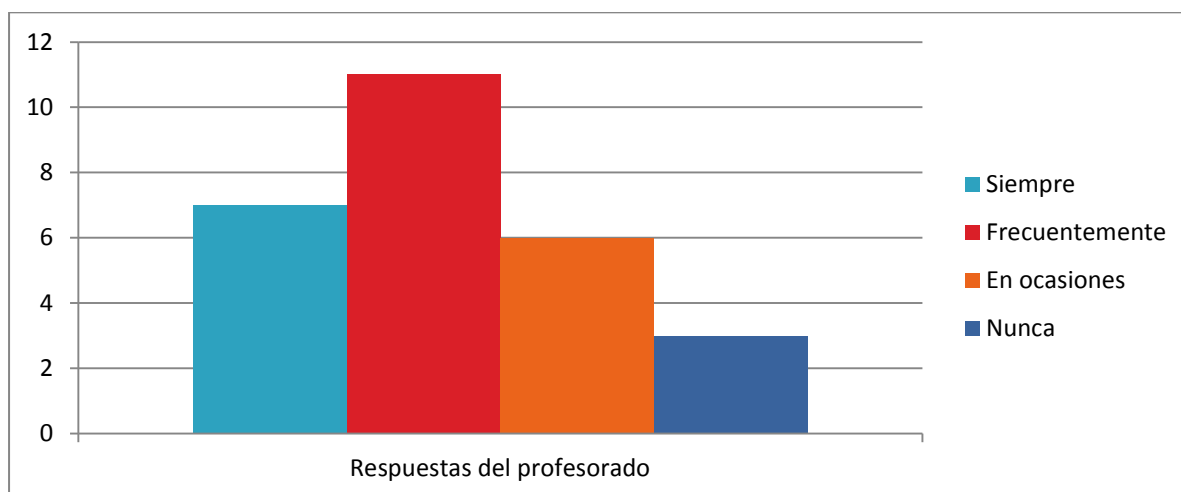
Quien hace correcciones

| Posibles respuestas | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|------------------------|------------------------|------------------------|------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Alumnado | 1 | 1/27 | 4 | 1 | 4 |
| Profesorado | 23 | 23/27 | 85 | 24 | 89 |
| Ambos | 2 | 2/27 | 7 | 26 | 96 |
| No se realizan | 1 | 1/27 | 4 | 27 | 100 |
| Totales | 27 | 1=27/27 | 100 | | |

En esta pregunta, la respuesta que más se repite es que es el *profesorado* quien corrige en un 85% de los casos, que si le sumamos la corrección de *ambos* nos da un 92% de los casos. El alumnado lo corrige un 11% de los casos, un 4% sólo el *alumnado* y el 7% de *ambos*. La opción *no se realizan* es anecdótica, con un 4% de los casos estudiados.

5. Se hacen revisiones de las producciones mejorando su redacción:

Buscamos en esta pregunta si se tiene costumbre de realizar revisiones para la mejora de la expresión escrita y, por tanto, de la ortografía en general, y de la puntuación en particular.



Si lo analizamos utilizando la tabla de frecuencia, obtenemos:

Revisiones

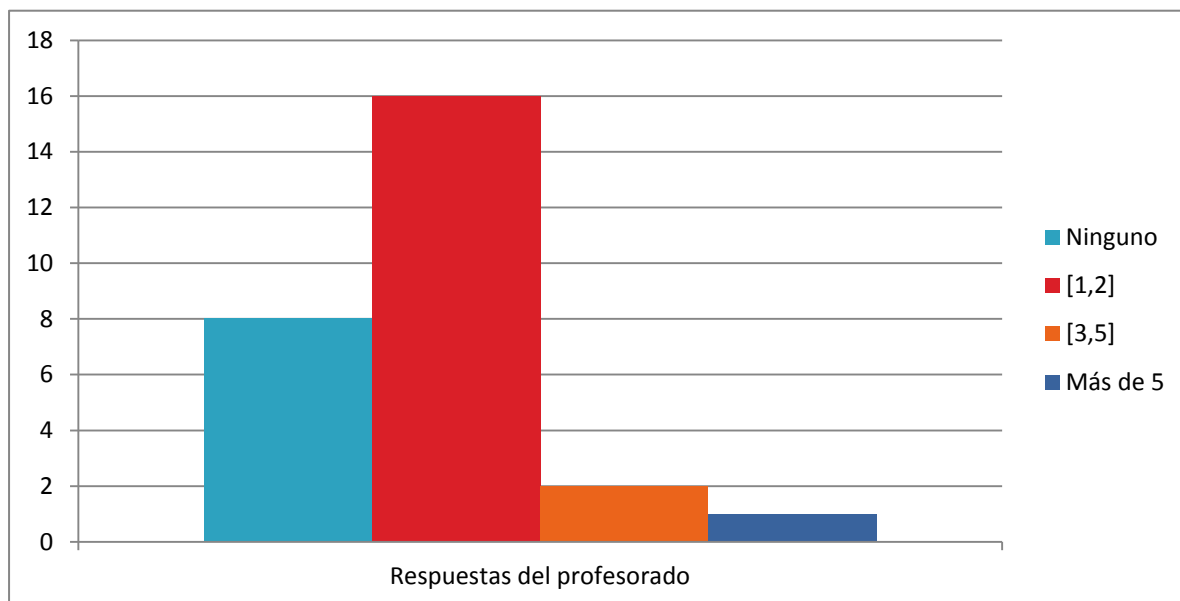
| Posibles respuestas | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|------------------------|------------------------|------------------------|------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Siempre | 7 | 7/27 | 26 | 7 | 26 |
| Frecuentemente | 11 | 11/27 | 41 | 18 | 67 |
| En ocasiones | 6 | 6/27 | 22 | 24 | 89 |
| Nunca | 3 | 3/27 | 11 | 27 | 100 |
| Totales | 27 | 1=27/27 | 100 | | |

Estudiando las respuestas obtenidas, puede observarse que lo más habitual es que *se revise la redacción frecuentemente*, un 41% de los casos, acumulándose un porcentaje acumulado con el caso de *siempre* del 67%.

Puede afirmarse, por tanto, que en un 89% de los casos se atiende la redacción en algún momento.

6. Media de dictados trimestrales para el tratamiento de la ortografía

Se pretende conocer con esta cuestión el número de dictados que se realizan normalmente en las clases de Lengua castellana y Literatura por el profesorado de esta especialidad.



Si lo analizamos utilizando la tabla de frecuencia, obtenemos:

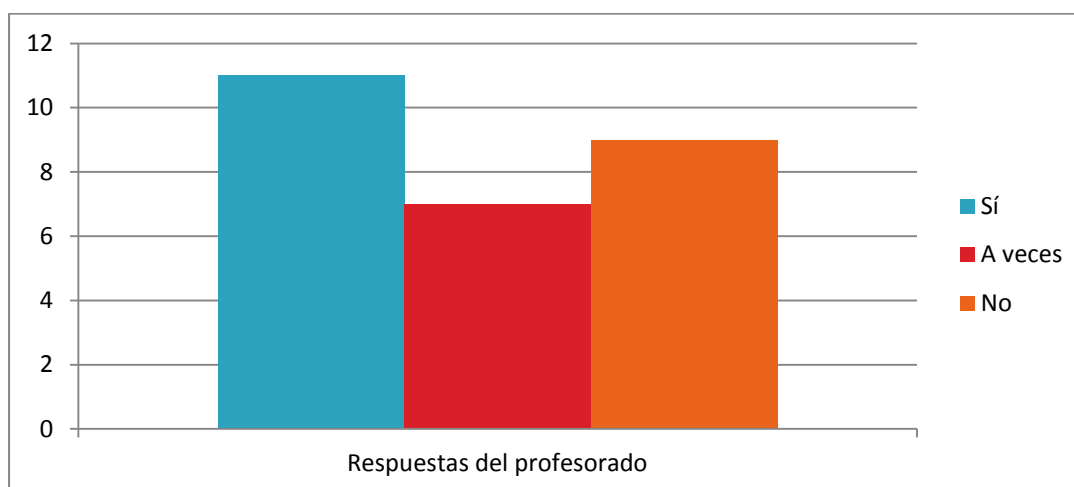
Media dictados

| Posibles respuestas | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|---------------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Ninguno | 8 | 8/27 | 30 | 8 | 30 |
| [1,2] | 16 | 16/27 | 59 | 24 | 89 |
| [3,5] | 2 | 2/27 | 7 | 26 | 96 |
| Más de 5 | 1 | 1/27 | 4 | 27 | 100 |
| Totales | 27 | 1=27/27 | 100 | | |

Observando la frecuencia relativa acumulada, puede verse que el 89% de los casos corresponde a la realización de menos de tres dictados. Destacando que lo más frecuente (un 59%) es realizar uno o dos dictados al trimestre.

7. ¿Existe dedicación y tratamiento específico de la ortografía de la puntuación?

En este caso, vamos a conocer si existe o no dedicación y tratamiento de la puntuación y de las grafías, ya sea mediante horas lectivas de Lengua castellana y Literatura. Se intenta conocer si se emplea un tiempo específico semanal en clase, para el tratamiento de la ortografía de la puntuación.



Si lo analizamos utilizando la tabla de frecuencia, obtenemos:

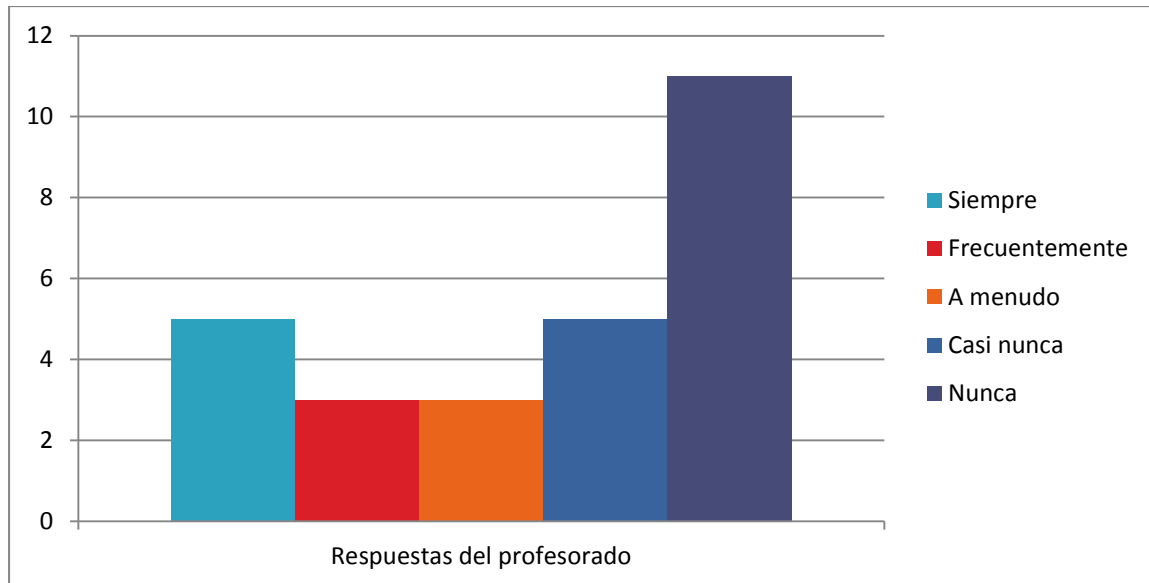
Tratamiento grafías

| Posibles respuestas | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|------------------------|------------------------|------------------------|------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| A veces | 2 | 2/27 | 7 | 2 | 7 |
| Si | 11 | 11/27 | 41 | 11 | 41 |
| No | 9 | 9/27 | 33 | 20 | 74 |
| A veces | 7 | 7/27 | 26 | 27 | 100 |
| Totales | 27 | 1=27/27 | 100 | | |

Aunque en este caso las respuestas estén divididas, la distribución de datos arroja que la opción preferida es el *Si*, por lo que puede considerarse la respuesta a la cuestión planteada, con un 41%. Le sigue la respuesta *No* con un 33% y, por último, *a veces* con un 26%. Esto demuestra que incluso en las clases de Lengua la atención y dedicación a la ortografía de la puntuación está más descuidada que la ortografía de las grafías.

8. El alumnado, a lo largo del curso académico, ¿realiza alguna autoevaluación de los signos de puntuación?

Con esta cuestión se trata de saber si se hacen pruebas de autoevaluación.



Si lo analizamos utilizando la tabla de frecuencia, obtenemos:

Autoevaluación

| Posibles respuestas | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|---------------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Siempre | 5 | 5/27 | 19 | 5 | 19 |
| Frecuentemente | 3 | 3/27 | 11 | 8 | 30 |
| A menudo | 3 | 3/27 | 11 | 11 | 41 |
| Casi nunca | 5 | 7/27 | 19 | 16 | 60 |
| Nunca | 11 | 11/27 | 40 | 27 | 100 |
| Totales | 27 | 1=27/27 | 100 | | |

Estudiando las respuestas obtenidas, puede observarse que lo más habitual es que en un 40% de los casos, el profesorado no realiza pruebas de autoevaluación al alumnado, con las cuales ellos podrían ser consientes, en primera persona, de sus progresos o deficiencias en ortografía.

CAPÍTULO 9

TÉCNICA ESTADÍSTICA EMPLEADA EN LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación sigue un método científico, que utiliza la estadística como ciencia instrumental, por tanto, se procederá a describir dicho método estadístico, así como la metodología propia del mismo. Por otra parte, al ser un estudio que evalúa comportamientos de individuos se han atendido ciertas consideraciones éticas, que serán detalladas en este capítulo.

CAPÍTULO 9

TÉCNICA ESTADÍSTICA EMPLEADA EN LA INVESTIGACIÓN

9.1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación seguirá un método científico para ello nos apoyaremos en la estadística, como ciencia instrumental, para llegar a las conclusiones que se establezcan. De esta forma, nos basaremos en lo que A. Llerena Achútegui (1991: 148-155), en su volumen de *Matemáticas y Estadística* denomina, el *método estadístico*, denominación empleada en la metodología propia de la estadística. Por lo tanto, lo primero que corresponde en este capítulo de la parte práctica es describir dicho método estadístico, para en los restantes capítulos utilizarlos en las distintas encuestas y cuestionarios, que se determinen y, consecuentemente, se harán constantes referencias a lo detallado en esta metodología estadística.

En los apartados 3 y 4 de este noveno capítulo, se pasa a detallar las características de la investigadora, así como, unas consideraciones éticas que tienen que plantearse en este tipo de estudios.

Como consecuencia de lo anterior, la estructuración de este capítulo se detalla a continuación:

❖ La metodología estadística

A lo largo de esta investigación, utilizaremos distintos métodos estadísticos, en función del objetivo que persigamos. La idea es conocer lo que nos rodea mediante una metodología basada en la realización de un estudio descriptivo a priori para luego utilizar los datos obtenidos para un estudio inductivo o inferencial.

Como aclaración de lo anteriormente expuesto, cabe decir que un estudio estadístico descriptivo según Llerena Achútegui (1991), consiste en analizar y

describir fenómenos que afectan a un colectivo concreto de individuos, sin pretender llegar a formulaciones de carácter general. Su punto de partida es un conjunto de datos relativos a los componentes de dicho colectivo.

En cambio, se utilizará la estadística inductiva o inferencia estadística, también de la obra antes mencionada, como aquella parte de la estadística que busca llegar a conclusiones generales que se aplican a todos los componentes de una población partiendo de los resultados del análisis y descripción de una muestra o parte significativa de dicha población. Su finalidad y aplicación es, por tanto, inferir, inducir o estimar las leyes de comportamiento de una población a partir del estudio de una muestra extraída de ella.

Como se mencionó anteriormente, el *método estadístico* es el nombre dado a la metodología propia de la estadística. Para realizar un estudio estadístico de un fenómeno, se sigue un proceso, con unos apartados, que suelen ser los siguientes:

- *Definir la variable que va a ser objeto de estudio.* Este es el primer paso, tener claro que es lo que se va a estudiar. Esto es lo que se conoce como el *carácter* de nuestro estudio, también se puede expresar como el aspecto o aspectos que deseamos estudiar en los individuos de nuestra población, concepto que a continuación definiremos.
- *Delimitar el colectivo.* No basta saber qué es lo que se quiere estudiar, es preciso delimitar con precisión a qué elementos o individuos se va a aplicar el estudio. El concepto de objeto de estudio se refiere a la *población* que se desea estudiar, es decir, el conjunto de todos los elementos cuyo conocimiento nos interesa y que será sujetos de nuestro estudio.
- *Elegir una muestra.* Teniendo en cuenta el tiempo de que se dispone, el presupuesto económico y la variable que se va a estudiar, se

procede a la elección de la muestra. La muestra no es más que una parte de la población de nuestro estudio y, además, debe de ser representativa del mismo.

- *Recoger los datos.* Los datos que se van a estudiar pueden ser recogidos directamente por el investigador; reciben, entonces, el nombre de *datos estadístico primarios*. O bien, haber sido ya recopilados en anteriores estudios (por instituciones oficiales, etc.); en tal caso se denominan *datos estadísticos secundarios*. Cuando es el propio investigador quien va a recopilar los datos, se ve necesitado, en muchas ocasiones, de la elaboración de una encuesta.
- *Tabular los datos.* Esta tarea consiste en ordenar y agrupar, en una tabla, los datos obtenidos para su posterior análisis y estudio. Como resultado se obtienen las *tablas de frecuencias*

Respecto a las tablas de frecuencias, hay que aclarar los siguientes conceptos que luego aparecerán en nuestro estudio por columnas:

- En la primera columna, significaremos los *posibles casos*.
- *Frecuencia absoluta*: Número de veces que aparece cada puntuación.
- *Frecuencia relativa*: Cociente entre la frecuencia absoluta del dato y el número total de datos.
- *Porcentaje*: Es la frecuencia relativa multiplicada por 100.
- *Frecuencia absoluta acumulada*: Suma de la frecuencia absoluta de un dato más las frecuencias absolutas de los valores de la variable anteriores a él. Por deducción cuando los casos posibles de una variable sean menores a tres, su cálculo carece de sentido.

- *Frecuencia relativa acumulada*: Suma de su frecuencia relativa más las frecuencias relativas de los datos anteriores a él. Por deducción cuando los casos posibles de una variable sean menores a tres, su cálculo carece de sentido.
- *Analizar los datos*. Una vez obtenidos y tabulados los datos, se procede a su análisis para determinar las características del fenómeno y enunciar las conclusiones pertinentes. En este análisis está incluido el estudio de las medidas de *centralización y dispersión*.
- *Representar gráficamente los datos*. En la descripción del fenómeno y en la interpretación suele ser muy útil estudiar su representación gráfica. Hay diversas formas de representar gráficamente un fenómeno: diagrama de líneas, de barras, de sectores, histogramas, pictogramas, etc. Es el investigador quien decide cual es conveniente utilizar en cada caso.

Aquí termina el cometido de la estadística descriptiva. De los siguientes en el estudio se ocupa la estadística inductiva, y son:

- *Estudiar la fiabilidad de la muestra*. En muchas ocasiones, el estudio se aplica a varias muestras distintas de la misma población. En este paso se trata de determinar si las diferencias que se pueden observar en los resultados de dos muestras distintas son, o no, considerables, significativas.
- *Extrapolar los resultados muestrales a la población*. Se trata de determinar cómo se comporta la población a partir del conocimiento del comportamiento de la muestra.
- *Contrastar hipótesis*. Se estudia la veracidad o falsedad de una hipótesis sobre el comportamiento de la población establecida, de antemano, a partir del estudio de la muestra.

9.2. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Al ser esta una investigación donde lo que se estudia es el comportamiento de las personas, debemos tener en cuenta ciertas consideraciones, atendiendo lo expuesto por Fox (1987: 436-441). Destacamos las que consideramos relacionadas con esta investigación:

- Antes de comenzar se comunicará a los sujetos la finalidad de la experimentación. También se les comunicará la naturaleza de los instrumentos de medida.
- Las sesiones no supondrán situaciones desagradables. No obstante, si algún sujeto se negara a participar, podrá abstenerse sin ningún inconveniente.
- Se mantendrá la confidencialidad de los datos, en todas las encuestas y test se les comentará que deben mantener el anonimato. Con esto se elimina el posible sesgo que la identificación del individuo puede suponer.
- En el caso de las investigaciones con el alumnado, al coincidir en la misma persona la investigadora que realiza el estudio y la profesora que imparte docencia al alumnado estudiado, podría plantear, en un principio, un dilema, ya que esto podría crear un cierto sesgo en este tipo de investigaciones. Por razones evidentes, preferimos despreciar este sesgo, ya que se pretende hacer un estudio objetivo, sin intervenciones subjetivas por parte de la investigadora, buscando siempre la fiabilidad del estudio.

CAPÍTULO 10

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

En este capítulo se formulan las hipótesis de trabajo de las que parte esta investigación para, posteriormente, establecer los objetivos que nos facilitarán llegar a la meta principal: lograr que el alumnado use con corrección los signos de puntuación, los signos de entonación y los signos auxiliares. Finalmente, se exponen y detallan los elementos que constituyen la investigación, es decir, la investigadora y el alumnado.

CAPÍTULO 10

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

10.1. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Para la confección de la tesis, partimos del supuesto de que el alumnado posee un bajo conocimiento de los signos de puntuación, especialmente de algunos tales como el guión, los corchetes, el punto y coma, las comillas. Este desconocimiento dificulta el desarrollo de destrezas básicas como la comprensión y expresión escrita, pues la mayoría del alumnado no saben usar ni interpretar algunos signos ortográficos.

Como profesora de Lengua Castellana y Literatura y, basándome en mi experiencia profesional, adquirida durante más de diez años impartiendo esta asignatura en diferentes centros de educación Secundaria, es necesario y urgente, crear un material didáctico, funcional y operativo, que ayude a subsanar estas deficiencias. Para ello, utilizaremos el método científico para experimentar con el alumnado, operando en dos grupos del mismo nivel; uno será el llamado empírico (donde se aplicarán diversas medidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales se detallarán en capítulos posteriores) y el otro será el tradicional (donde se impartirá docencia sin esas medidas).

Respecto a las hipótesis de trabajo que asegurarían el éxito potencial de esta tesis, estas serían las líneas de actuación que me impulsarían a seguir adelante:

- Que la adquisición y manejo de nuevos signos de puntuación, mediante prácticas dramáticas y uso de las nuevas tecnologías, es específicamente mayor que mediante la aplicación de actividades tradicionales de ortografía (realización de fichas con lápiz y papel, entre otras).
- Que la destreza escrita de la lengua a tenor de su atención preferencial por parte de la enseñanza tradicional, debe ofrecer una significación menor que la expresión escrita tratada por el método empírico.

- Que el tratamiento de los signos de puntuación vendrán marcados por el tipo de texto que se esté estudiando, puesto que el enfoque didáctico debe ser específico en cada tipología textual; no es igual el uso de los signos de puntuación en un texto descriptivo, dramático o narrativo.
- Que las obras dramáticas (teatro), por su gran riqueza en signos de puntuación y entonación, deben incrementarse significativamente en las actividades realizadas por los alumnos del grupo empírico, frente a los alumnos que usen un método tradicional de enseñanza de la ortografía de la puntuación.
- Que el grado de motivación, las satisfacciones personales y las actitudes positivas de los estudiantes hacia la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, serán mayores en el grupo empírico que en el grupo de enseñanza tradicional. Es decir, que el ambiente de aprendizaje será mayor en el empírico debido a la metodología innovadora, activa, participativa y lúdica que se ha utilizado.
- Que los resultados obtenidos en el uso de los signos de puntuación en el grupo empírico sean mejores a los del grupo tradicional.

10.2. OBJETIVOS PRINCIPALES Y SECUNDARIOS

Como parte de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, nos proponemos que el alumnado sepa usar correctamente los signos de puntuación, los signos de entonación y los signos auxiliares de puntuación. Para ello basamos nuestra investigación en los siguientes objetivos, es decir, trazamos las metas a las que pretendemos llegar a través de nuestro trabajo. Destacaremos unos objetivos fundamentales, en torno a los cuales girará todo nuestro trabajo y, otros secundarios, que derivarán de la aplicación de los primeros.

Objetivos principales

1. Descubrir la metodología más efectiva para el aprendizaje de la ortografía de la puntuación.
2. Realizar una programación didáctica de los signos de puntuación básicos que debe conocer el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.
3. Mejorar la competencia comunicativa de los alumnos a través de la aplicación oportuna de los signos de puntuación.
4. Expresarse por escrito con corrección ortográfica.
5. Concienciarse de la ambigüedad y errores de interpretación que puede tener un texto sin puntuar o mal puntuado.
6. Comprender el significado de los textos aplicando las pausas y entonaciones indicadas por los signos de puntuación y entonación.

Objetivos secundarios

7. El incremento de la destreza escrita de la lengua.
8. Fomentar la lectura como mecanismo para mejorar la ortografía.
9. Consolidar los contenidos lingüísticos pertenecientes al currículo de la ESO, específicamente aquellos derivados del plano de la expresión escrita y de la competencia comunicativa de la lengua.
10. Desarrollar actitudes positivas hacia la lengua y hacia la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.
11. Favorecer actitudes positivas en las distintas interacciones producidas en la práctica escolar: profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno. En

definitiva, un ambiente cálido y gratificante en el trabajo en el aula, de manera que ello, indirectamente favorezca una mayor cohesión del grupo.

10.3. ELEMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

10.3.1. LA INVESTIGADORA

Esta investigación ha sido llevada a cabo por la Licenciada en Filología Hispánica D^ª Dolores Molina Maldonado, funcionaria de carrera del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (código 590), por la especialidad Lengua Castellana y Literatura (004). Esta investigadora finalizó sus estudios de Filología en el año 2000, por la Universidad de Almería. Al curso académico siguiente, compagina la realización del Curso de Adaptación Pedagógica con el inicio de sus estudios de doctorado mediante el periodo de docencia, incluidos en el programa de doctorado Estudios Superiores de Lengua y Literatura y coordinado por el departamento de Filología Española y Latina de la Universidad de Almería.

Una vez obtenidos los veintisiete créditos precisos para completar el periodo de docencia, esta investigadora se dispuso a iniciar el periodo de investigación con una temática relativa a La ortografía de la puntuación en la Educación Secundaria Obligatoria.

En 2002 inicia su trayectoria como docente en varios centros de la Comunidad Andaluza, donde la experiencia profesional que adquiere, le sirve de bagaje para sus estudios de doctorado.

Desde el curso 2008/2009, coincidiendo con la obtención de un destino definitivo, mediante concurso de traslados, en un centro del poniente almeriense, esta investigadora sigue ejerciendo aún en la actualidad su función docente, lo que le ha permitido desarrollar la otra faceta de su personalidad, el teatro. Esto se concreta, en la creación de una agrupación teatral en colaboración con el alumnado al que imparte clase, participando desde el año 2009 de forma ininterrumpida en el certamen del Teatro Aficionado de El Ejido, llevando a escena obras como: *La casa de Bernarda Alba*

(2009), *La zapatera prodigiosa* (2010), *Bodas de sangre* (2011), *Ganas de reñir* (2011), *La casa de Bernarda Alba* (2012), *Un palillo al diente* (2012), *Novios de internet* (2013).

Cuando se reanudan los estudios de doctorado, con el periodo de investigación, durante el curso 2009/2010, el tema a investigar “*La ortografía de la puntuación en la Educación Secundaria Obligatoria*”, deriva directamente de su formación académica y de su ejercicio profesional, y concretamente, el acercamiento formal al ámbito de la puntuación se relacionó inicialmente con el propio contenido del programa (La Ortografía).

Posteriormente, cumpliendo con los requisitos establecidos por el Real Decreto 778/1998 de 30 de abril que regula los estudios de tercer ciclo, las Normas Reguladoras del Tercer Ciclo en la Universidad de Almería y lo establecido al respecto en el Departamento de Filología Española y Latina, esta investigadora obtiene los doce créditos necesarios para superar el periodo de investigación. Con lo que está en disposición de presentarse para la consecución del Diploma de Estudios Avanzados (DEA).

En diciembre de 2010, esta profesora presenta un trabajo de investigación relacionado con la ortografía de la puntuación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Su defensa ante el Tribunal designado al efecto, tuvo la calificación de sobresaliente, con lo que consiguientemente obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) por la Universidad de Almería.

La consecución del DEA, publicado en eumed.net, a través de la Universidad de Málaga, le supuso la posibilidad de continuar sus estudios de doctorado, que culmina con la defensa de esta tesis de la cual forma parte el presente trabajo de investigación.

Tras la defensa de la presente tesis en la Universidad de Almería, obtiene la calificación de Sobresaliente *cum laude* por este proyecto.

10.3.2. EL OBJETO DE ESTUDIO: EL ALUMNADO

Como hemos apuntado anteriormente, vamos a realizar este estudio en un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria, concretamente, el Instituto de Educación Secundaria del poniente almeriense, donde he desarrollado mi labor docente, desde el año 2008, impartiendo la asignatura Lengua Castellana y Literatura.

Esta investigación se centra en el estudio de dos grupos de alumnos y alumnas de 3º ESO. Este proceso investigador se realizó durante el curso académico 2011-2012.

La elección de los grupos no dependió de esta investigadora, sino de los grupos que le asignó la Jefatura de Estudios del centro, en el curso académico 2011/2012, la cual era ajena y desconocedora de tal experimentación, y de esta forma contribuyendo a la aleatoriedad de la misma.

La Jefatura de Estudios del centro le asignó cuatro grupos de alumnos/as a esta profesora-investigadora, concretamente los grupos:

- 1º de ESO A
- 2º de ESO A
- 3º de ESO A
- 3º de ESO B

La elección final de los dos grupos a estudiar resultó obvia; los dos grupos de alumnos/as de un mismo nivel; 3º de ESO A y 3º de ESO B.

Para llevar a cabo el presente trabajo de investigación con este alumnado, partimos de un punto inicial en el que intentamos detectar las deficiencias y el grado de adquisición en una de las subdestrezas de la lengua: la ortografía y, más concretamente, en la puntuación. Una vez detectadas las dificultades en el plano ortográfico, intentaré ofrecer un corpus de actividades, algunas de ellas innovadoras, que, por un lado, faciliten la didáctica de la ortografía, abasteciendo al profesorado para ayudarlo en su labor docente y, por otro, que proporcione al alumnado un conocimiento más profundo

de los diferentes usos de los signos de puntuación.

Para avanzar sin lagunas en el aprendizaje, tendremos en cuenta que:

- Se parte de los conocimientos previos del alumnado para avanzar sobre un terreno sólido en el aprendizaje.
- Se potenciarán las actividades que se desarrollen a través de una metodología inductiva, puesto que lo que se aprende por sí mismo es más difícil de olvidar.
- Se fomentará el trabajo en grupo y cooperativo.
- Se potenciará la dialéctica entre el profesor- alumno, desechando el rol pasivo que muchas veces posee este último.
- Se estimulará al alumnado para realizar actividades dramáticas.

El material proporcionado por los alumnos procede de la expresión escrita, concretamente de diversas pruebas que he realizado, como actividades de clase, exámenes, actividades realizadas en casa, actividades interactivas, etc. El propósito al acumular material escrito por el alumnado era, en primer lugar, conseguir escritos realizados en diversas y variadas circunstancias, donde se pudiera realizar un seguimiento del uso que hacían de los signos de puntuación. Se interesaba observar si existían diferencias entre los escritos redactados en clase y los realizados fuera de ella, los motivados por un acontecimiento externo (por ejemplo, un examen) y los escritos de libre iniciativa, los realizados a corto o a largo plazo, etc.; y, por supuesto, si existían diferencias entre ambos grupos, pues realizaron algunas actividades comunes, pero también se seleccionaron tras actividades específicas para cada uno de los grupos, denominados grupo tradicional (GT) y grupo empírico (GE), respectivamente. A lo largo de esta investigación, veremos cómo ha valido la pena tener en cuenta estos posibles factores diferenciales.

Para poder acercarnos al conocimiento del ambiente social que vive este alumnado, elaboramos una encuesta (Ver anexo 3), que nos sirva de punto de partida.

Como puede observarse, el anexo 03 es una encuesta, que consta de 6 preguntas.

La realización de esta prueba se llevó a cabo al empezar el curso académico 2011/2012, concretamente el lunes 19 de septiembre de 2011, la diferencia horaria era mínima dos horas y media. Para ser exactos, de 12:00 a 13:00 horas se realizó la prueba a 3º A, y de 9:30 a 10:30 horas para 3º B.

Como en apartados anteriores, la tabulación, análisis y representaciones gráficas, siguen los apartados e), f) y g) de nuestra metodología estadística, representándose mediante diagramas de barras. El número de representaciones gráficas viene determinada por el número de preguntas realizadas en el cuestionario.

En este cuestionario, el número de alumnos/as siempre vendrá reflejado en el eje de ordenadas. En el eje de abscisas, aparecerá el número de casos de la variable estudiada en cada pregunta.

Respecto a los conceptos de las tablas de frecuencias, ya se han explicado en el capítulo 9, por lo que evitaremos la repetición de los mismos.

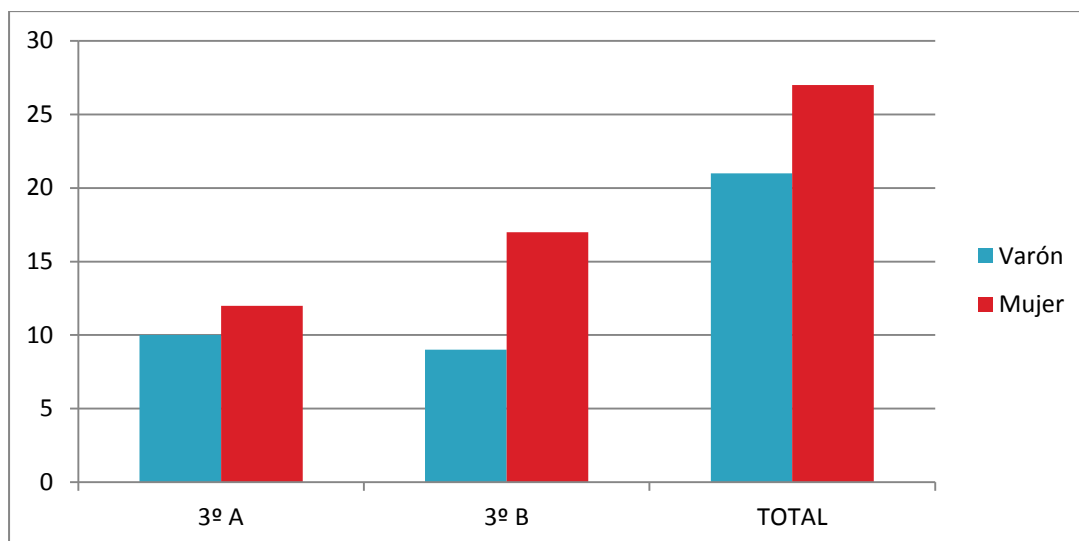
En este caso, en la presentación de resultados seguiremos una estructura expositiva, como se describe a continuación:

- 1º Se establecerá la cuestión planteada.
- 2º Se representará gráficamente los datos obtenidos, mediante un diagrama de barras, en tres dimensiones.
- 3º Se presentarán las correspondientes tablas de frecuencia, como se ha explicado anteriormente.

Veamos los resultados de cada uno de los elementos analizados para obtener información del tipo de alumnado con el que se lleva a cabo dicha investigación.

1. Sexo:

Se persigue conocer la composición de estos grupos, desde el punto de vista del género.



La realización en este caso de un estudio de las tablas de frecuencias arroja los siguientes datos:

3º A

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|
| Varón | 10 | 10/22 | 45 |
| Mujer | 12 | 12/22 | 55 |
| Totales | 22 | 1= 22/22 | 100 |

En este grupo hay un número similar de alumnos y alumnas, cercano al 50 % en ambos casos.

Para el otro grupo:

3º B

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|
| Varón | 9 | 9/26 | 35 |
| Mujer | 17 | 17/26 | 65 |
| Totales | 26 | 1= 26/26 | 100 |

En este grupo hay más chicas que chicos, casi hay un tercio más.

Si hacemos lo mismo con todo el alumnado estudiado en ambos grupos:

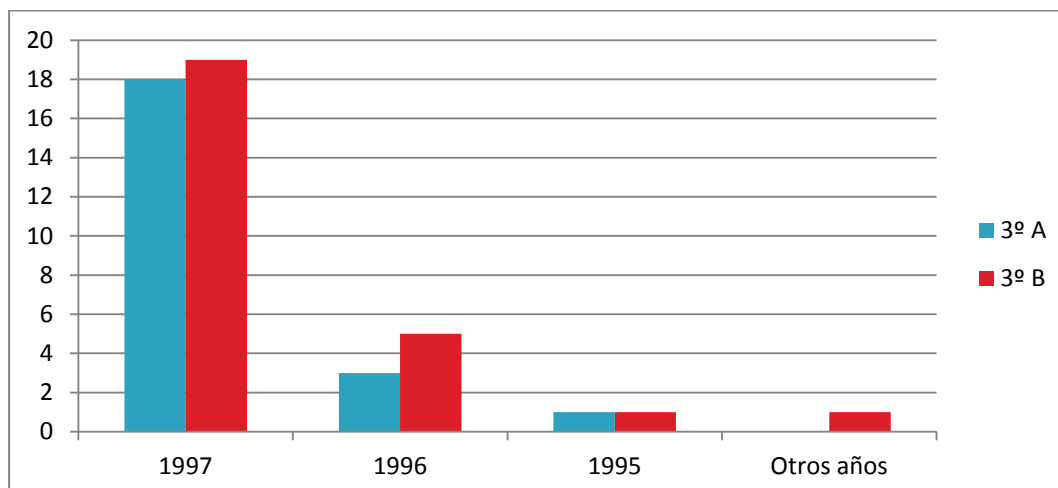
3º ESO

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|
| Varón | 21 | 21/48 | 44 |
| Mujer | 27 | 27/48 | 56 |
| Totales | 48 | 1= 48/48 | 100 |

En términos generales, son grupos con mayor cantidad de chicas que de chicos, concretamente un 12% más. Esto quiere decir que en la práctica han coincidido más chicas pero tampoco con un porcentaje que sea abrumador, pues prácticamente hay paridad entre ambos sexos, en total 48 alumnos/as, donde 21 son chicos (44%) y 27 chicas (56%).

2. Año de nacimiento

En este caso, se quiere conocer si se trata de alumnado repetidor o no.



Si lo analizamos utilizando la tabla de frecuencia, en el grupo A, obtenemos:

3º A

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1997 | 18 | 18/22 | 82 | 18 | 82 |
| 1996 | 3 | 3/22 | 14 | 21 | 96 |
| 1995 | 1 | 1/22 | 4 | 22 | 100 |
| Otro años | 0 | 0/22 | 0 | 22 | 100 |
| Totales | 22 | 1=22/22 | 100 | | |

El dato más relevante es que la gran mayoría (un 82%) del alumnado de 3º ESO A nació en 1997, año natural que corresponde a aquellos alumnos que cursen 3º de ESO

durante el curso académico 2011/2012. De las demás opciones, solo un 14% nació en el año siguiente y solo una en 1995. Un dato curioso es que nadie nació en otros años, como puede observarse en las frecuencias acumuladas.

Para el curso siguiente:

3º B

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1997 | 19 | 19/26 | 73 | 19 | 73 |
| 1996 | 5 | 5/26 | 19 | 24 | 92 |
| 1995 | 1 | 1/26 | 4 | 25 | 96 |
| Otros años | 1 | 1/26 | 4 | 26 | 100 |
| Totales | 26 | 1=26/26 | 100 | | |

En este caso, también la gran mayoría (un 73%) del alumnado de 3º ESO B nació en 1997, de las demás opciones solo un 19% nació en el año siguiente, lo que observando la frecuencia relativa acumulada, supone un 92% del muestreo.

En conjunto, tenemos los siguientes datos:

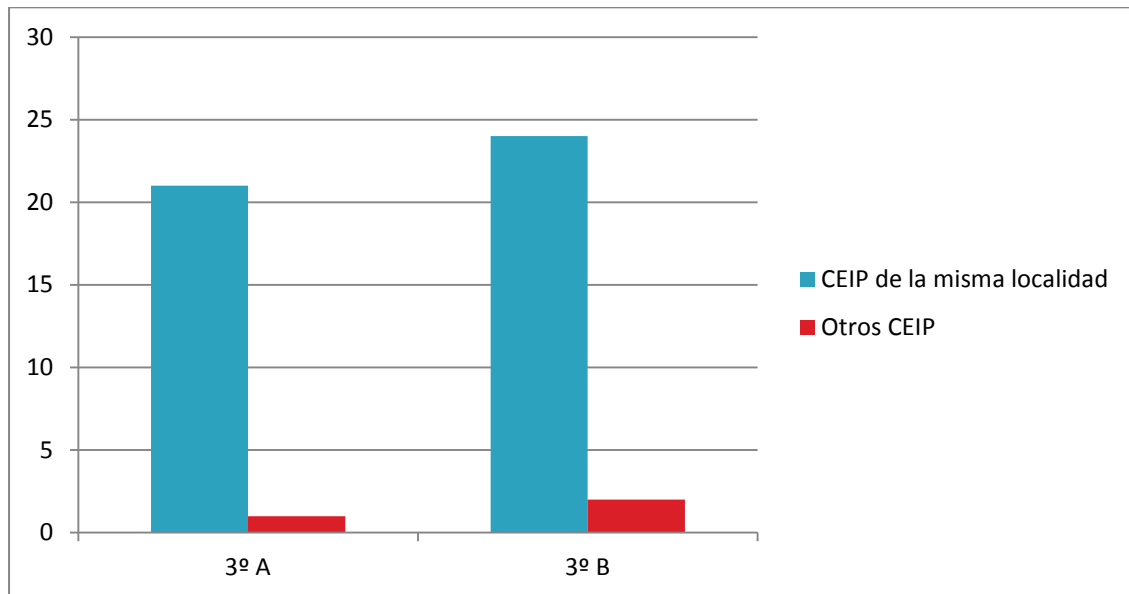
3º ESO

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1997 | 37 | 37/48 | 77 | 37 | 77 |
| 1996 | 8 | 8/48 | 17 | 45 | 94 |
| 1995 | 2 | 2/48 | 4 | 47 | 98 |
| Otro años | 1 | 1/48 | 2 | 48 | 100 |
| Totales | 48 | 1=48/48 | 100 | | |

En general, se cumple que la gran mayoría (un 77%) del alumnado de 3º de ESO nació en 1997, lo que quiere decir que no han repetido curso a lo largo de su escolarización y un 33% ha repetido al menos una vez. Datos similares a los observados por grupos, por lo que no se observan diferenciaciones destacables.

3. Colegio donde cursaron Educación Primaria

Antes de mostrar los datos, es conveniente precisar que en la localidad donde estudia este alumnado, sólo hay un Centro Educativo de Infantil y Primaria (CEIP). La representación gráfica es la siguiente:



La realización en este caso de un estudio de las tablas de frecuencias arroja los siguientes datos:

Para el grupo A:

3º A

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje |
|----------------------|---------------------|---------------------|------------|
| CEIP de la localidad | 21 | 21/22 | 95 |
| Otros CEIP | 1 | 1/22 | 5 |
| Totales | 22 | 1= 22/22 | 100 |

Para el grupo B:

3º B

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje |
|----------------------|---------------------|---------------------|------------|
| CEIP de la localidad | 24 | 24/26 | 92 |
| Otros CEIP | 2 | 2/26 | 8 |
| Totales | 26 | 1= 26/26 | 100 |

Para los datos conjuntos obtenemos:

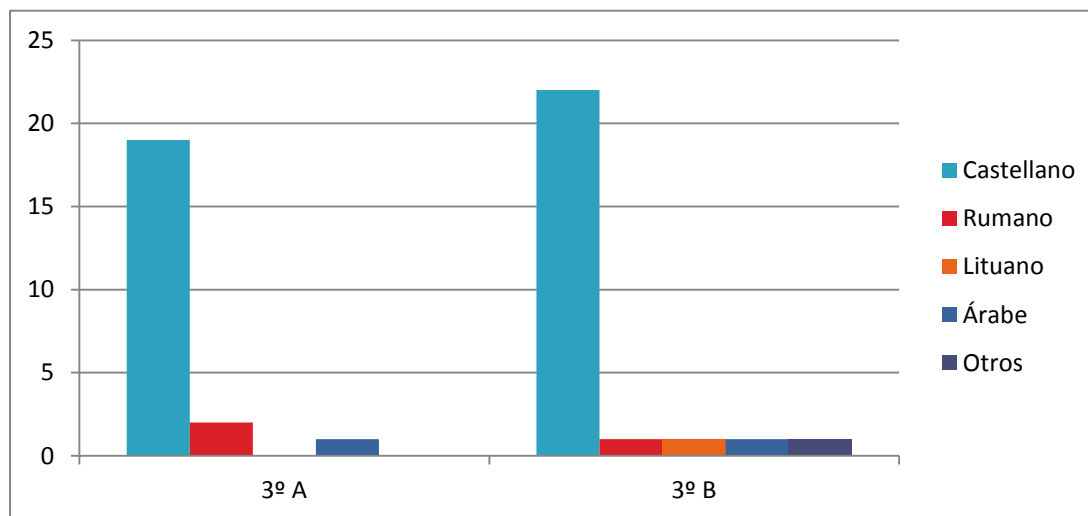
3º ESO

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje |
|----------------------|---------------------|---------------------|------------|
| CEIP de la localidad | 45 | 45/48 | 94 |
| Otros CEIP | 3 | 3/48 | 6 |
| Totales | 48 | 1= 48/48 | 100 |

Como puede observarse en la gráfica anterior, el estudio por grupos no es representativo, por lo que reflejaremos a nivel global los datos. Solamente el 6% del alumnado procede de otros CEIP distintos al colegio de la misma localidad. El 94% del alumnado procede de este último. En este caso, la comparativa por grupos carece de sentido al ser el número de casos distintos a la generalidad excepcionales, (un caso en el grupo A y 2 en el grupo B), por lo que carecen de diferencias significativas.

4. Lengua materna

En este caso, se desea conocer la lengua materna del alumnado estudiado. Para ello, se plantean cuatro alternativas, además del castellano: rumano, lituano, árabe y otras:



En el estudio de frecuencias, obtenemos:

3º A

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Castellano | 19 | 19/22 | 86 | 19 | 86 |
| Rumano | 2 | 2/22 | 9 | 21 | 95 |
| Lituano | 0 | 0/22 | 0 | 21 | 95 |
| Árabe | 1 | 1/22 | 5 | 22 | 100 |
| Otros | 0 | 0/22 | 0 | 22 | 100 |
| Totales | 22 | 1=22/22 | 100 | | |

Mediante la frecuencia relativa acumulada puede observarse como el 95% de los casos, el alumnado habla castellano o rumano. Pero si precisamos el 86% tiene como lengua materna el castellano, que es el caso más común.

Para el curso grupo B obtenemos:

3º B

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Castellano | 22 | 22/26 | 84 | 22 | 84 |
| Rumano | 1 | 1/26 | 4 | 23 | 88 |
| Lituano | 1 | 1/26 | 4 | 24 | 92 |
| Árabe | 1 | 1/26 | 4 | 25 | 96 |
| Otros | 1 | 1/26 | 4 | 26 | 100 |
| Totales | 26 | 1=26/26 | 100 | | |

En este grupo hay mayor cantidad de casos, pero poco significativos porcentualmente. El caso mayoritario es el uso como lengua materna del castellano, un 84%.

En conjunto, tenemos los siguientes datos:

3º ESO

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|-----------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Castellano | 41 | 41/48 | 86 | 41 | 86 |
| Rumano | 3 | 3/48 | 6 | 44 | 92 |
| Lituano | 1 | 1/48 | 2 | 45 | 94 |
| Árabe | 2 | 2/48 | 4 | 47 | 98 |
| Otros | 1 | 1/48 | 2 | 48 | 100 |
| Totales | 48 | 1=48/48 | 100 | | |

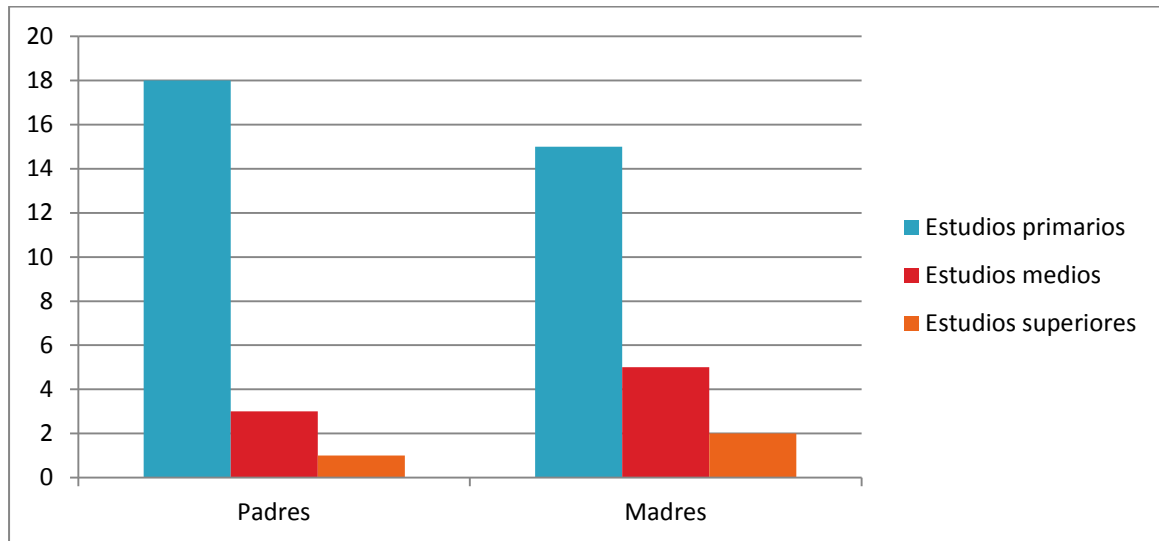
Como se puede observar en la tabla, la mayoría del alumnado tiene como lengua materna el castellano o español, concretamente un 86%. Ninguno de los otros idiomas representa más del 6%. Si comparamos por grupos, coincide esta apreciación, los idiomas distintos al castellano suponen una minoría. No obstante, aunque algunos de estos alumnos poseen una lengua materna distinta del español, dominan las destrezas básicas de nuestro idioma, puesto que residen en España hace varios años.

5. Estudios de los progenitores

Como aclaración, hay que mencionar que esta cuestión aparece en el cuestionario entregado al alumnado en dos preguntas, una referida los estudios de la madre y otra referida a los estudios del padre. De cualquier forma, con esta cuestión queremos acercarnos al conocimiento del ambiente cultural que se respira en las familias de estos jóvenes. En el estudio de esta variable, pueden darse tres opciones en

función del nivel académico alcanzado por los progenitores.

Empezando por el grupo A:



En el caso de los estudios del padre del alumnado que cursa 3º ESO A, la tabla de frecuencias resulta:

ESTUDIOS DE LOS PADRES EN 3º A

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|---------------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Estudios primarios | 18 | 18/22 | 82 | 18 | 82 |
| Estudios medios | 3 | 3/22 | 14 | 21 | 96 |
| Estudios superiores | 1 | 1/22 | 4 | 22 | 100 |
| Totales | 22 | 1=22/22 | 100 | | |

Aquí el dato más representativo es que la mayoría de los padres (un 82%) del alumnado del grupo A, solo ha cursado estudios primarios.

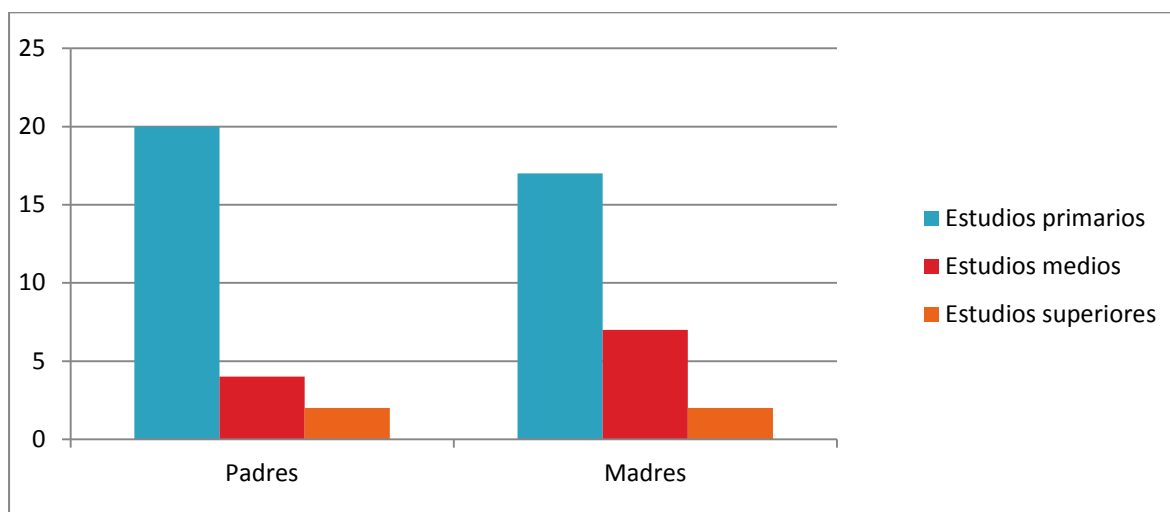
En el caso de los estudios de las madres, la tabla de frecuencias resulta:

ESTUDIOS DE LAS MADRES EN 3º A

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|---------------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Estudios primarios | 15 | 15/22 | 68 | 15 | 68 |
| Estudios medios | 5 | 5/22 | 23 | 20 | 91 |
| Estudios superiores | 2 | 2/22 | 9 | 22 | 100 |
| Totales | 22 | 1=22/22 | 100 | | |

En este caso, el dato más destacado, viendo la frecuencia relativa acumulada (un 91%), es que la mayoría de las madres no ha cursado estudios universitarios, pero el nivel educativo es superior a los de los padres.

Los estudios de los progenitores en el grupo B son:



En el caso de los estudios del padre del alumnado del grupo B, la tabla de frecuencias arroja los siguientes resultados:

ESTUDIOS DE LOS PADRES DE 3º B

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|---------------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Estudios primarios | 20 | 20/26 | 77 | 20 | 77 |
| Estudios medios | 4 | 4/26 | 15 | 24 | 92 |
| Estudios superiores | 2 | 2/26 | 8 | 26 | 100 |
| Totales | 26 | 1=26/26 | 100 | | |

Aquí el dato es que la gran mayoría de los padres (un 92%) del alumnado de 3º ESO B, no ha cursado estudios superiores.

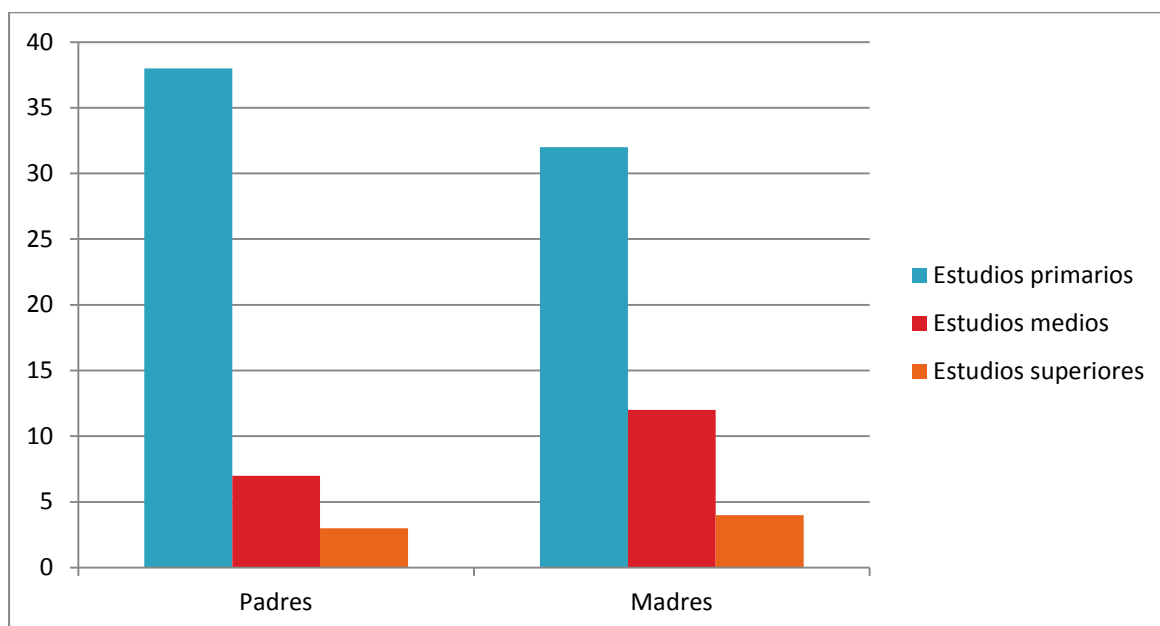
En el caso de los estudios de las madres del alumnado de 3º B, resulta:

ESTUDIOS DE LAS MADRES DE 3º B

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|---------------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Estudios primarios | 17 | 17/26 | 65 | 17 | 65 |
| Estudios medios | 7 | 7/26 | 27 | 24 | 92 |
| Estudios superiores | 2 | 2/26 | 8 | 26 | 100 |
| Totales | 22 | 1=26/26 | 100 | | |

En este caso, el dato más destacado, viendo la frecuencia relativa acumulada (un 92%), es que la mayoría de las madres no ha cursado estudios universitarios, pero el nivel educativo es superior a los de los padres, lo que coincide con el grupo A.

En conjunto, tenemos los siguientes datos:



La tabla de frecuencias, en el caso de los estudios del padre del alumnado que cursa 3º ESO, se confirman los datos por grupos un 94% de los padres del alumnado de 3º de ESO, no ha cursado estudios superiores, es más un 79% solo posee estudios primarios. Lo podemos observar en la siguiente tabla:

ESTUDIOS DE LOS PADRES DE 3º ESO

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|---------------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Estudios primarios | 38 | 38/48 | 79 | 38 | 79 |
| Estudios medios | 7 | 7/48 | 15 | 45 | 94 |
| Estudios superiores | 3 | 3/48 | 6 | 48 | 100 |
| Totales | 48 | 1=48/48 | 100 | | |

En el caso de los estudios de la madre del alumnado que cursa 3º ESO, resulta:

ESTUDIOS DE LAS MADRES DE 3º ESO

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|---------------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Estudios primarios | 32 | 32/48 | 67 | 32 | 67 |
| Estudios medios | 12 | 12/48 | 25 | 44 | 92 |
| Estudios superiores | 4 | 4/48 | 8 | 48 | 100 |
| Totales | 48 | 1=48/48 | 100 | | |

En cuanto a los estudios de los progenitores, la mayoría de ellos sólo poseen estudios primarios, concretamente un 79% de los padres y un 67% de las madres. No resultan tan extraños estos datos, dado que el principal sector de actividad de la zona es el sector primario, concretamente la agricultura intensiva bajo plástico. También se aprecia un mayor porcentaje de estudios medios en el caso de las madres (un 25% frente al 15% de los padres). Viendo la frecuencia relativa acumulada, es significativo el hecho de que un 94% de los padres y un 92% de las madres del alumnado de 3º de ESO, no ha cursado estudios superiores, lo que pone de manifiesto el bajo nivel cultural del entorno familiar.

CAPÍTULO 11

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo el método estadístico empleado en esta investigación, en este capítulo se define la variable que va a ser el objeto investigado, es decir, los conocimientos sobre el uso de los signos de puntuación que posee el alumnado. Partiendo de estas premisas se establece la muestra y se confirma la fiabilidad de la misma.

CAPÍTULO 11

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

11.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya se ha descrito en el capítulo 9, utilizaremos el método estadístico, para realizar nuestra investigación. Concretamente, el punto de partida será realizar un estudio estadístico-descriptivo, para conocer las características de los grupos de alumnos sobre los que versa nuestro estudio, mediante distintas pruebas, que describiremos en posteriores capítulos (ver capítulo 12 y 14). A continuación, tomaremos nota de los resultados y describiremos, clasificaremos y analizaremos los mismos, en función de distintas características, las cuales se detallarán en apartados posteriores, sin pretender sacar conclusiones de tipo más general.

Posteriormente, se utilizará la estadística inductiva o inferencial de la población que estamos estudiando. A partir de ahí, se obtendrán las conclusiones de esta investigación, comparando los resultados de los estudios previos de las muestras que se hayan empleado.

En los apartados siguientes, describiremos las características de nuestra investigación.

11.2. EL CARÁCTER Y EL OBJETO INVESTIGADO

Atendiendo al método estadístico donde describíamos en el apartado a), *Definir la variable que va a ser objeto de estudio*, es decir, el carácter de este estudio que, en nuestro caso, son los conocimientos de la ortografía de la puntuación que poseen el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de un centro del poniente almeriense. Una vez establecidos los conocimientos, se propondrán una serie de actividades enfocadas a la mejora de esta destreza, que serán aplicadas a través de

distintas metodologías, para comprobar finalmente la efectividad de cada una de ellas. Para llevar a cabo este proceso, es necesario utilizar una muestra que sea representativa del mismo.

Como ya se ha visto, el concepto de objeto de estudio se refiere a la población que se desea estudiar. Esto corresponde al apartado b) de nuestro método estadístico, *Delimitar el colectivo*, es decir, no basta saber qué es lo que se quiere estudiar, es preciso delimitar con precisión a qué elementos o individuos se va a aplicar el estudio. Para ello, antes de definir la población de nuestra investigación hay que aclarar el tamaño de la población.

Como es bien sabido, el tamaño de la población es un factor determinante en un estudio estadístico por el número de elementos de la población podríamos, en nuestro caso, tener el objetivo de tomar como espectro de este estudio a todo el alumnado que estudia en la Comunidad Andaluza. Pero esta decisión se reserva para el caso de contar con:

- Un mayor tiempo para realizar el estudio: ya que, parece claro, que cuando la población es muy numerosa e interesa tener los resultados del estudio estadístico en un tiempo determinado, no parece posible, en principio, ir analizando uno a uno cada individuo o elementos de la población. Del mismo modo, la cercanía por razones laborales de la investigadora, disminuye los tiempos.
- El coste económico: cuando la población tiene un tamaño muy grande, el número de personas dedicadas a su estudio y el material que hay que emplear hacen aconsejable que se tome una muestra representativa de dicha población, como hacemos en nuestro caso. En nuestro caso, la posibilidad de realizar la investigación en un centro cercano al que imparte docencia la investigadora, disminuye los costes de su realización.
- Calidad del estudio: al suponer el estudio de una muestra un número menor de observaciones que el estudio de la población de la que ha sido extraída,

puede realizarse con más detalle y detenimiento que si se tratara del estudio de toda la población. En relación a esto último, la fiabilidad de un estudio es directamente proporcional al menor número de elementos de la población.

- La administración educativa: para la realización de un estudio en un centro educativo andaluz, habría que contar con las correspondientes autorizaciones de la administración educativa, que no es otra que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por medio de la correspondiente concesión de un Proyecto de Innovación Educativa, el cual se pretende solicitar, en el caso de superar ante el correspondiente Tribunal la defensa de esta tesis doctoral. En nuestro caso, previamente se informó al Inspector del centro estudiado, cuyo nombre preferimos mantener en el anonimato, al igual que el resto de los datos citados anteriormente.

Por todo esto, en nuestro caso, por tiempo, coste, calidad del estudio y razones administrativas, la población de nuestro estudio se ha limitado al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, que estudia en un solo centro educativo de la Comunidad Andaluza, y concretamente del poniente almeriense, por ser donde realiza la investigadora su función docente.

El centro educativo estudiado es un Instituto de Educación Secundaria (IES), como ya se ha comentado, situado en una localidad del poniente almeriense. En cuanto a las características del centro es un centro de dos líneas, en el que sólo se cursa 1º, 2º, 3º y 4º de ESO y el número de alumnos oscila entre los 210. Este IES participa en varios Proyectos Educativos promovidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía como son: el Proyecto Bilingüe (español-inglés) y el Proyecto T.I.C. (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Además, participa en otros programas educativos de esta administración educativa, tales como; “Escuela: Espacio de paz”, “Coeducación”, “Vida Saludable”, “Educación Vial”, “Cuidemos la costa”, etc.

Es de destacar, la participación de este centro en el proyecto Escuela TIC 2.0, que fomenta el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso

de enseñanza-aprendizaje. Esto permite contar con diversidad de recursos multimedia, que son muy útiles para la motivación del aprendizaje del alumnado.

11.3. LA MUESTRA

Este punto aparece en el apartado c) de nuestra metodología, es decir, *Elegir una muestra*. Como se deduce de los apartados anteriores, la *muestra* no es más que una parte de la población de nuestro estudio y, además, debe ser representativa del mismo.

Tras la exposición anterior, esto nos obliga a partir de la población estudiada, el alumnado matriculado en el centro educativo estudiado, el cual presenta varios grupos, con distintos niveles.

Como lo que se pretende es realizar un estudio estadístico descriptivo de las muestras elegidas para posteriormente realizar el estudio inductivo para determinar las inferencias que consideremos oportunas. Por esto se decidió por decantarse por dos muestras, para conocerlas y, posteriormente, realizar una investigación con ellas de forma inductiva y determinar las diferencias.

La elección de los grupos ya se determinó en el capítulo anterior, y ya se señaló que no dependió de esta investigadora, sino de los grupos que le asignó la Jefatura de Estudios del centro, en el curso académico 2011/2012, la cual era ajena y desconocedora de tal experimentación, y de esta forma contribuyendo a la aleatoriedad de la misma.

Como ya se describe anteriormente, los dos grupos a estudiar resultaron dos grupos de alumnos/as de un mismo nivel: 3º de ESO A y 3º de ESO B.

El número de alumnos estudiados es de 48, divididos entre los dos grupos: 3º A (22, alumnos/as) y 3º B (26 alumnos/as). Hay que mencionar que en 3º A, el número real de matriculados era de 28 alumnos, pero 6 de ellos, por decisión del Equipo Educativo se adscribieron a un grupo de diversificación curricular, por lo que les impartía otra profesora el ámbito Socio-lingüístico (que integra las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Sociales) y, por lo tanto, escapan del control de la investigadora.

Igualmente es la Jefatura de Estudios del centro la que determina el horario en el que se imparten a la semana, las cuatro sesiones de una hora cada una, de la asignatura Lengua Castellana y Literatura, el cual resulta:

3º ESO A:

- Lunes, de 12:00 a 13:00 horas.
- Martes, de 13:00 a 14:00 horas.
- Jueves, de 13:00 a 14:00 horas.
- Viernes, de 8:30 a 9:30 horas.

3º ESO B:

- Lunes, de 9:30 a 10:30 horas.
- Miércoles, de 9:30 a 10:30 horas.
- Jueves, de 8:30 a 9:30 horas.
- Viernes, de 13:00 a 14:00 horas.

11.4. LA FIABILIDAD DE LAS MUESTRAS

Al tratarse de dos muestras distintas y siguiendo el apartado h) de nuestro método estadístico, es decir, *Estudiar la fiabilidad de la muestra*, hay que determinar si las diferencias que se pueden observar en los resultados de las dos muestras son o no son considerables y significativas.

Por esto, para comprobar el tipo de alumnado que integraba los cursos de 3º ESO, se realizó un cuestionario (vid. anexo 3), en la que los alumnos debían contestar a una serie preguntas identificativas. Con este test se pretendía conocer más profundamente el tipo de alumnado con el que se iba a llevar a cabo la investigación.

Siguiendo nuestra metodología estadística, en su apartado d) *Recoger los datos*, con este cuestionario nos decantamos por el caso de la recogida de datos estadísticos primarios, al ser la propia investigadora quien va a recopilar los datos.

A continuación detallaremos las características de esta encuesta:

a. El carácter investigado

En este caso, nuestro carácter son los hábitos de estudios, a través de la distribución horaria del tiempo de ocio, que poseen el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del centro investigado.

b. El objeto de estudio

Como en anteriores encuestas el objeto de estudio no es otro que el centro educativo estudiado, es decir, el Instituto de Educación Secundaria (IES), como ya se ha comentado, situado en una localidad del poniente almeriense.

Siguiendo nuestra metodología estadística, en su apartado d) *Recoger los datos*, con este cuestionario nos decantamos por el caso de la recogida de datos estadísticos primarios, al ser la propia investigadora quien va a recopilar los datos, mediante una encuesta.

c. La muestra

Como ya se ha establecido en apartados anteriores, la muestra no es más que el conjunto de alumnos que cursan 3º de ESO, divididos en dos grupos (3º ESO A y 3º ESO B), durante el curso académico 2011/2012, en el centro que estamos estudiando.

Como ya sabemos, el número de alumnos estudiados es de 48 aunque, en este caso, estudiamos los dos grupos conjuntamente, sin tener en cuenta la distribución de

los mismos. La diferenciación vendrá dada por el sexo de los encuestados, concretamente 21 alumnos y 27 alumnas, que ya hemos estudiado en una anterior encuesta.

d. Fiabilidad de la muestra

Al tratarse de dos muestras distintas, hay que realizar un estudio para determinar su fiabilidad. Como pudo observarse en apartados anteriores, este estudio ya está realizado, por lo que carece de interés repetir el proceso.

El cuestionario (vid. anexo 04) presentado a los alumnos de 3º ESO, consistía en que el alumnado debía contestar a una serie preguntas identificativas.

Como puede observarse, el anexo 04 es un test, que constaba de 6 preguntas. En el mismo se hace una distinción por sexos, con el objetivo de observar si existe diferenciación.

La encuesta se llevó a cabo al inicio del curso académico 2011/2012, concretamente el lunes 26 de septiembre de 2011, la diferencia horaria era mínima, dos horas y media. Para ser exactos, de 12:00 a 13:00 horas en 3º A, y de 9:30 a 10:30 horas en 3º B.

e. Presentación de resultados

Como en casos anteriores, la tabulación, análisis y representaciones gráficas, se presentan mediante diagramas de barras. El número de representaciones gráficas viene determinada por el número de preguntas realizadas en el cuestionario.

Es de reseñar, que de aquí en adelante el número de varones y mujeres siempre vendrá reflejado en el eje de ordenadas. En el eje de abscisas, el número de casos de la variable estudiada en cada pregunta.

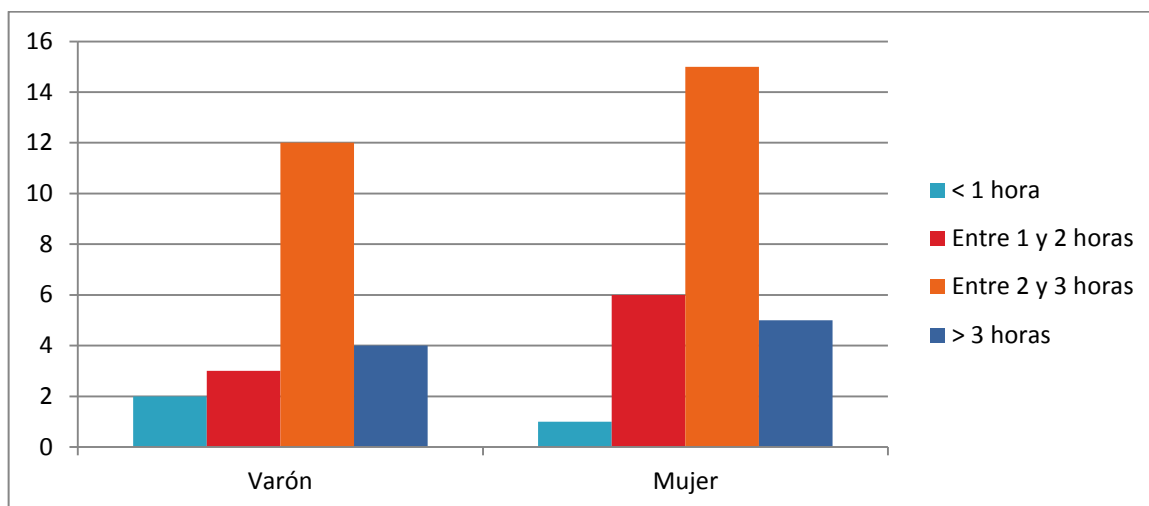
Respecto a las tablas de frecuencias, los conceptos que las describen, como en ocasiones anteriores, ya se han definido en apartados anteriores.

f. Resultados obtenidos

Los resultados, son los que mostramos a continuación.

1. Horas al día viendo la televisión

Queremos averiguar si se dedican al día un número de horas adecuadas para ver la televisión.



En el estudio de frecuencias por sexos, obtenemos:

VARONES

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| < 1 hora | 2 | 2/21 | 10 | 2 | 10 |
| 1-2 horas | 3 | 3/21 | 14 | 5 | 24 |
| 2-3 horas | 12 | 12/21 | 57 | 17 | 81 |
| >3 horas | 4 | 4/21 | 19 | 21 | 100 |
| Totales | 21 | 1=21/21 | 100 | | |

En el caso de los varones, un 57% dedica entre dos y tres horas diarias a ver la televisión. Un 19% la ve más de tres horas. Un 14% la ve más de una hora y sólo un 10% la ve menos de una hora.

En el estudio de frecuencias para las mujeres, obtenemos:

MUJERES

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| < 1 hora | 1 | 1/27 | 4 | 1 | 4 |
| 1-2 horas | 6 | 6/27 | 22 | 7 | 26 |
| 2-3 horas | 15 | 15/27 | 56 | 22 | 82 |
| >3 horas | 5 | 5/27 | 18 | 27 | 100 |
| Totales | 27 | 1=27/27 | 100 | | |

En cuanto a las chicas, los resultados son similares, un 56% dedica entre dos y tres horas diarias a ver la televisión. Un 18% la ve más de tres horas. Un 6% la ve más de una hora y sólo un 4% la ve menos de una hora.

La tabla de frecuencias en términos globales es:

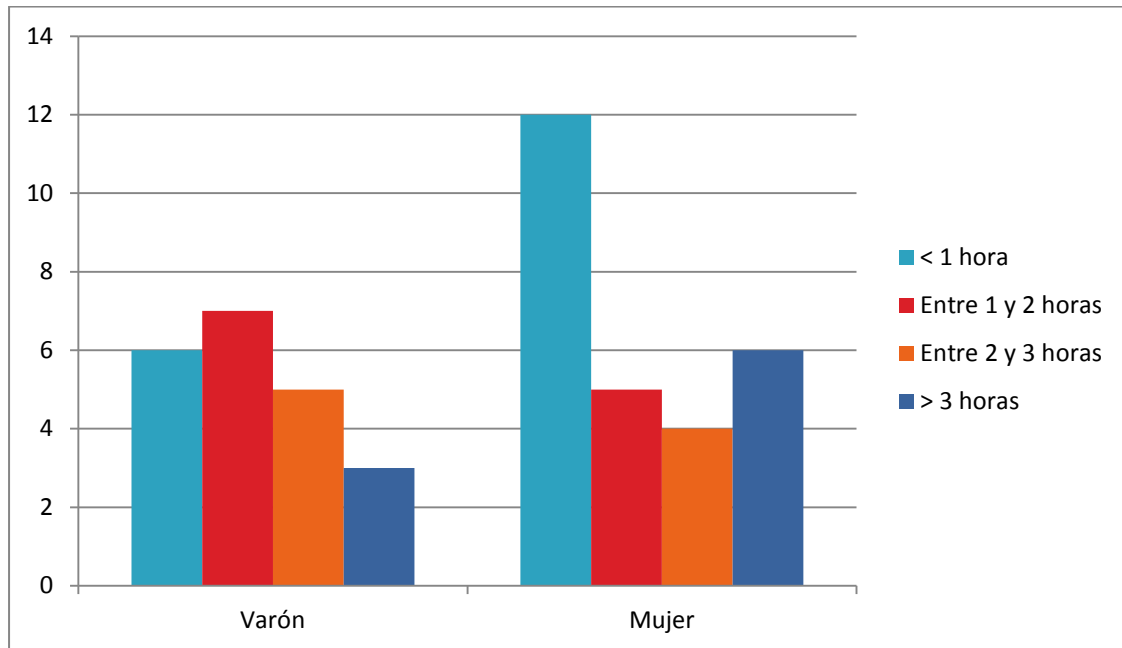
3º ESO

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| < 1 hora | 3 | 3/48 | 6 | 3 | 6 |
| 1-2 horas | 9 | 9/48 | 19 | 12 | 25 |
| 2-3 horas | 27 | 27/48 | 56 | 39 | 81 |
| >3 horas | 9 | 9/48 | 19 | 48 | 100 |
| Totales | 48 | 1=48/48 | 100 | | |

La mayor parte de este alumnado ve la televisión entre dos y tres horas, exactamente el 56%. El resto, un 19% la ven más de tres horas y otro 19% más de una hora y solo un 6% menos de una hora.

2. Horas al día dedicadas a Internet

Con esta pregunta, vemos el tiempo que están conectados a la red.



En el estudio de frecuencias por sexos, obtenemos:

VARONES

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| < 1 hora | 6 | 6/21 | 29 | 6 | 29 |
| 1-2 horas | 7 | 7/21 | 33 | 13 | 62 |
| 2-3 horas | 5 | 5/21 | 24 | 18 | 86 |
| >3 horas | 3 | 3/21 | 14 | 21 | 100 |
| Totales | 21 | 1=21/21 | 100 | | |

En el caso de los varones, un 33% dedica más de una hora diaria a conectarse a internet. Un 29% menos de una hora, un 24% entre dos y tres horas y sólo un 14% se conecta más de tres horas.

En el estudio de frecuencias para las mujeres, obtenemos:

MUJERES

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| < 1 hora | 12 | 12/27 | 44 | 12 | 44 |
| 1-2 horas | 5 | 5/27 | 19 | 17 | 63 |
| 2-3 horas | 4 | 4/27 | 15 | 21 | 78 |
| >3 horas | 6 | 6/27 | 22 | 27 | 100 |
| Totales | 27 | 1=27/27 | 100 | | |

En cuanto a las chicas, los resultados difieren siendo los resultados más dispares, ya que, la opción más común con un 44% es dedicar menos de una hora, y puede estar motivado, en parte, a que alguna de ellas alega que no tienen conexión a Internet en su casa, y un 22% se conecta más de tres horas. Las demás opciones intermedias son las menos frecuentes.

La tabla de frecuencias en términos globales es:

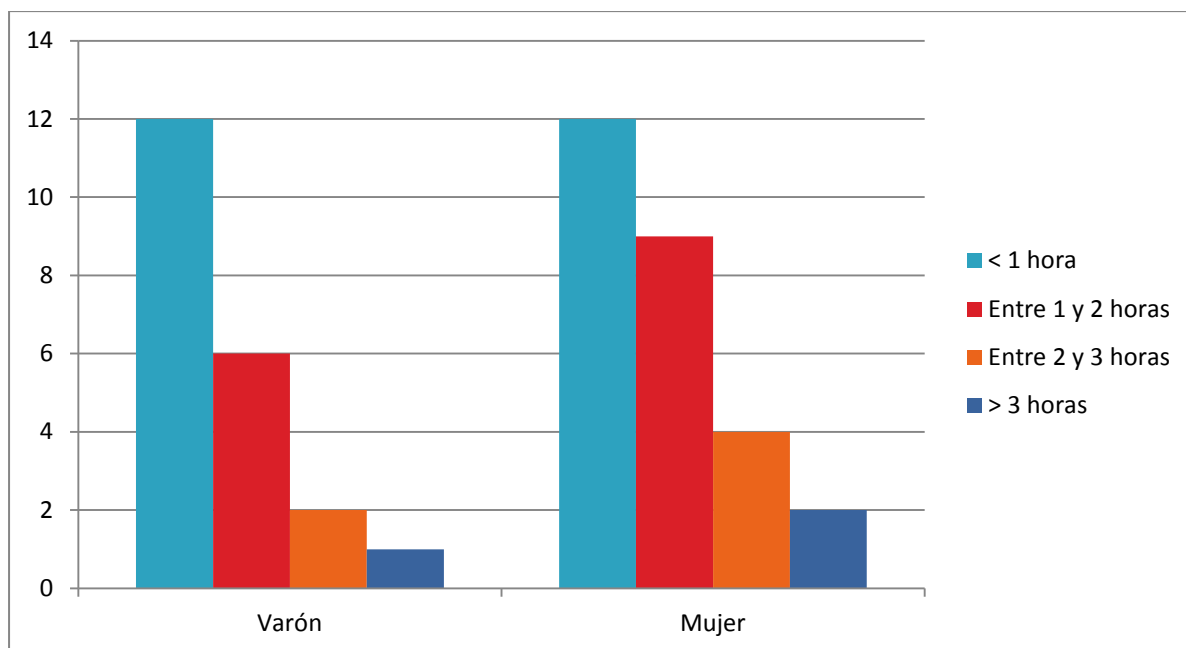
3º ESO

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|-----------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| < 1 hora | 18 | 18/48 | 37 | 18 | 37 |
| 1-2 horas | 12 | 12/48 | 25 | 30 | 62 |
| 2-3 horas | 9 | 9/48 | 19 | 39 | 81 |
| >3 horas | 9 | 9/48 | 19 | 48 | 100 |
| Totales | 48 | 1=48/48 | 100 | | |

Los datos globales no reflejan las diferencias que si se han detectado por sexos. Aunque el mayor porcentaje (37%) se observa en el alumnado que dedican menos de una hora. Las demás opciones son similares.

3. Horas al día dedicadas a la lectura

Deseamos ahora detectar la afición a la lectura de este alumnado, a través del tiempo que invierten en ello.



En el estudio de frecuencias por sexos, obtenemos:

VARONES

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| < 1 hora | 12 | 12/21 | 57 | 12 | 57 |
| 1-2 horas | 6 | 6/21 | 29 | 18 | 86 |
| 2-3 horas | 2 | 2/21 | 9 | 20 | 95 |
| >3 horas | 1 | 1/21 | 5 | 21 | 100 |
| Totales | 21 | 1=21/21 | 100 | | |

En el caso de los varones, destaca que la mayoría, un 57% dedica menos de una hora a la lectura diaria. Y un 86% menos de dos horas. Solo un 5% lee más de tres horas.

En el estudio de frecuencias para las mujeres, obtenemos:

MUJERES

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| < 1 hora | 12 | 12/27 | 44 | 12 | 44 |
| 1-2 horas | 9 | 9/27 | 33 | 21 | 77 |
| 2-3 horas | 4 | 4/27 | 15 | 25 | 92 |
| >3 horas | 2 | 2/27 | 8 | 27 | 100 |
| Totales | 27 | 1=27/27 | 100 | | |

En cuanto a las chicas, los resultados difieren siendo menos penosos que en el caso de los varones, pero sigue destacando que la mayoría, un 44% dedica menos de una hora a la lectura diaria. Y un 77% menos de dos horas, lo que significa que un 23% lee más de dos horas.

La tabla de frecuencias en términos globales es:

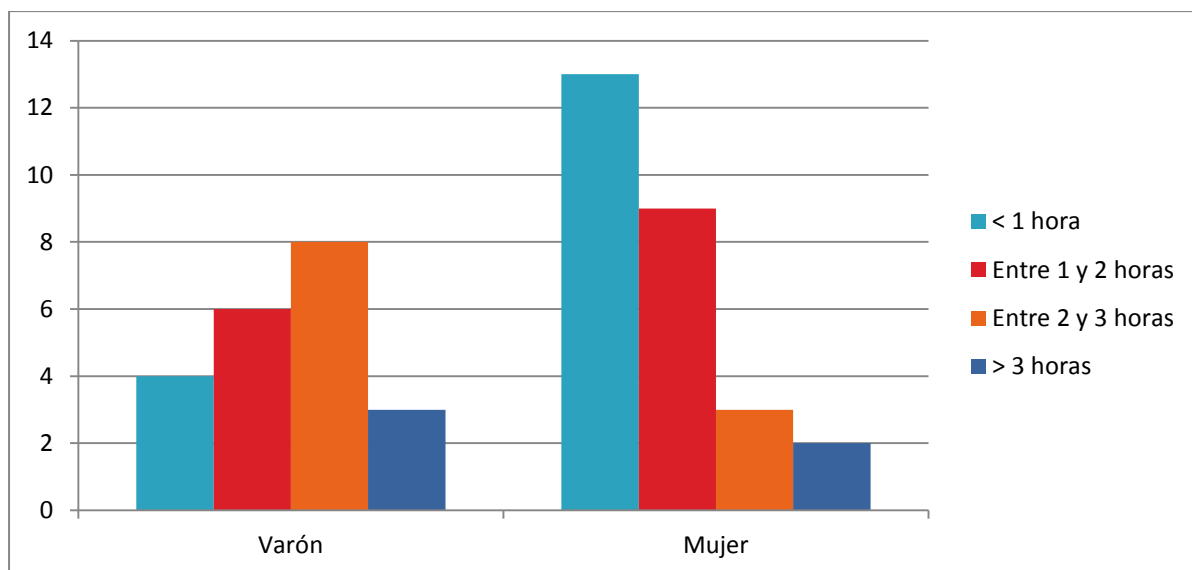
3º ESO

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| < 1 hora | 24 | 24/48 | 50 | 24 | 50 |
| 1-2 horas | 15 | 15/48 | 31 | 39 | 81 |
| 2-3 horas | 6 | 6/48 | 13 | 45 | 94 |
| >3 horas | 3 | 3/48 | 6 | 48 | 100 |
| Totales | 48 | 1=48/48 | 100 | | |

En general, podemos apreciar como el alumnado dedica poco tiempo a la lectura, la mitad menos de una hora al día. Este dato puede ser aún más preocupante cuando se observa la frecuencia relativa donde el 81% en ambos sexos dedica menos de dos horas a la lectura. Algunos afirman que el tiempo que leen es porque les exigen realizar lecturas en algunas asignaturas para aprobar las materias. De esto se puede deducir que el hábito de lectura es muy escaso en el alumnado de Enseñanza Secundaria.

4. Horas al día dedicadas a los videojuegos

Intentamos en este caso, ver el tiempo que dedican estos alumnos y alumnas a los videojuegos.



En el estudio de frecuencias por sexos, obtenemos:

VARONES

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| < 1 hora | 4 | 4/21 | 19 | 4 | 19 |
| 1-2 horas | 6 | 6/21 | 29 | 10 | 48 |
| 2-3 horas | 8 | 8/21 | 38 | 18 | 86 |
| >3 horas | 3 | 3/21 | 14 | 21 | 100 |
| Totales | 21 | 1=21/21 | 100 | | |

En el caso de los varones, los datos aparecen distribuidos entre las cuatro opciones destacando el tramo de las 2 a 3 horas con un 38%, las demás opciones varían del 14 al 29%.

En el estudio de frecuencias para las mujeres, obtenemos:

MUJERES

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| < 1 hora | 13 | 13/27 | 48 | 13 | 48 |
| 1-2 horas | 9 | 9/27 | 33 | 22 | 81 |
| 2-3 horas | 3 | 3/27 | 11 | 25 | 92 |
| >3 horas | 2 | 2/27 | 8 | 27 | 100 |
| Totales | 27 | 1=27/27 | 100 | | |

En cuanto a las chicas, los resultados difieren, siendo menor el tiempo que dedican a los videojuegos. En la frecuencia relativa acumulada puede observarse como casi la mitad (48%), dedica menos de una hora, 81% menos de dos horas y el 92% dedica menos de 3 horas.

La tabla de frecuencias en términos globales es:

3º ESO

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje | Frecuencia absoluta acumulada | Frecuencia relativa acumulada |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| < 1 hora | 17 | 17/48 | 35 | 17 | 35 |
| 1-2 horas | 15 | 15/48 | 31 | 32 | 66 |
| 2-3 horas | 11 | 11/48 | 23 | 43 | 89 |
| >3 horas | 5 | 5/48 | 11 | 48 | 100 |
| Totales | 48 | 1=48/48 | 100 | | |

Respecto al uso de los videojuegos en general los porcentajes evidencian que suelen dedicar menos de 3 horas (89%), pero la diferencia es apreciable por sexos, como puede observarse en las tablas precedentes.

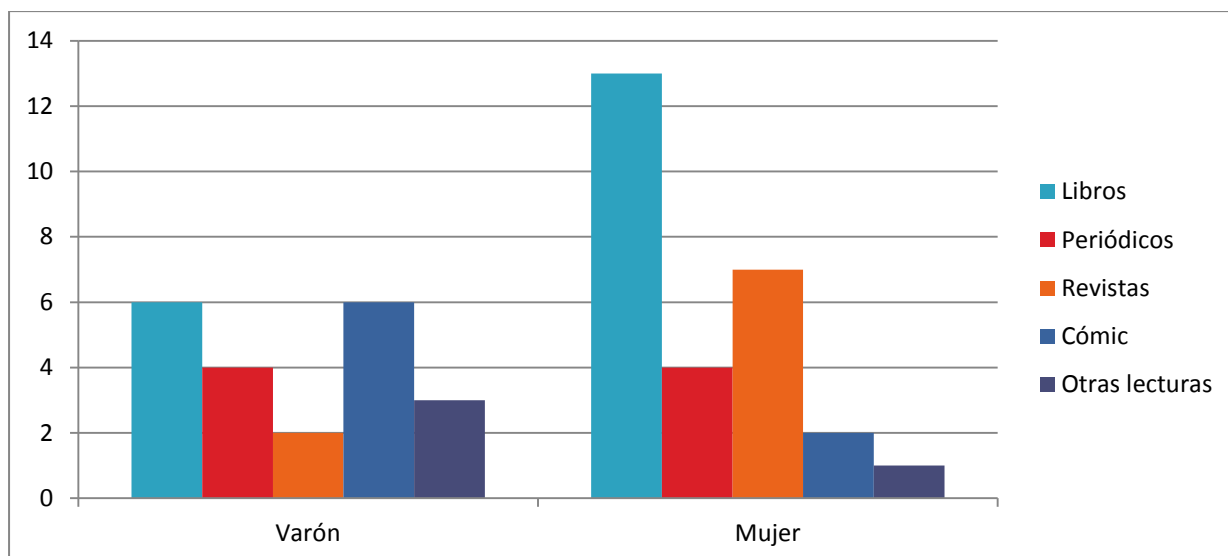
De hecho, viendo la frecuencia relativa acumulada puede observarse como:

- Casi la mitad de ellas (48%), dedica menos de una hora, por el 19% de ellos, lo que supone un 29% de diferencia.
- Un 81% de estas chicas dedica menos de dos horas, mientras que los chicos es casi la mitad (48%).
- Por último, es destacable que más de la mitad de los chicos (52%) dedican más de 2 horas, por el 19% de ellas.

De esto puede concluirse, que existe un evidente hábito de uso de estos aparatos, sobre todo en el caso de los chicos.

5. Tipos de lecturas

En esta última cuestión de este test, se desea saber el tipo de libros que leen estas alumnas y alumnos.



En el estudio de frecuencias por sexos, hay que distinguir en este caso, que se obvia el cálculo de las frecuencias acumuladas, por carecer de interés, por lo que obtenemos:

VARONES

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|
| Libros | 6 | 6/21 | 29 |
| Periódicos | 4 | 4/21 | 19 |
| Revistas | 2 | 2/21 | 9 |
| Cómic | 6 | 6/21 | 29 |
| Otras lecturas | 3 | 3/21 | 14 |
| Totales | 21 | 1=21/21 | 100 |

En el caso de los chicos, los datos están bien distribuidos, los más destacados son los libros y los cómic a partes iguales, con un 29%. Las demás opciones varían del 9 al 19%, siendo el orden de preferencia periódicos, otras lecturas y revistas en último lugar.

En el estudio de frecuencias para las mujeres, obtenemos:

MUJERES

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|
| Libros | 13 | 13/27 | 48 |
| Periódicos | 4 | 4/27 | 15 |
| Revistas | 7 | 7/27 | 26 |
| Cómic | 2 | 2/27 | 7 |
| Otras lecturas | 1 | 1/27 | 4 |
| Totales | 27 | 1=27/27 | 100 |

En cuanto a las chicas, los resultados son distintos, las preferencias están más claras, donde casi la mitad (un 48%), prefiere los libros, siendo las revistas la segunda opción (29%). Las demás opciones varían del 15 al 4%, siendo el orden periódicos, cómic y otras lecturas como última opción.

La tabla de frecuencias en términos globales es:

3º ESO

| Posibles casos | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Porcentaje |
|----------------|---------------------|---------------------|------------|
| Libros | 19 | 19/48 | 39 |
| Periódicos | 8 | 8/48 | 17 |
| Revistas | 9 | 9/48 | 19 |
| Cómic | 8 | 8/48 | 17 |
| Otras lecturas | 4 | 4/48 | 8 |
| Totales | 48 | 1=48/48 | 100 |

En general, el orden de preferencia es:

- En primer lugar, por los libros (39%).
- Segundo puesto, las revistas (19%).
- En tercer lugar, la lectura de periódicos y los cómic, ambos con un 17%.
- Por último, hay otras lecturas con solo un 8%. Como conclusión en este caso, son evidentes la disparidad de los resultados. Los alumnos prefieren la lectura de cómic y libros (29%) frente a las alumnas que prefieren claramente los libros (48%). La lectura de periódicos está más presente entre los alumnos (19%) que en las alumnas (15%), aunque debemos resaltar que la temática de estos periódicos, según ellos mismos afirman, es deportiva (Marca, As...)

Como conclusión de esta encuesta, observamos que no había grandes diferencias entre los dos grupos. Además, se comprobó que tampoco había diferencias significativas en los siguientes factores físicos y académicos:

- a) Medidas del aula y mobiliario.

- b) Sesiones, todas de una hora.
- c) Ubicación de las aulas en la primera planta.
- d) Número de alumnos parecido.
- e) El mismo horario general del centro para ambos grupos.

Por lo que podemos concluir que consideramos las muestras fiables para realizar a posteriori un estudio estadístico inductivo y poder estudiar las diferencias que se observen.

Esto se concreta en este caso, que a partir de este momento, un grupo seguirá una metodología didáctica comunicativa, que es la que se propone, por lo que será designado como “comunicativo” y el otro seguirá una metodología didáctica transmisiva, por lo que lo designaremos como “trasmisivo”. Tras la realización de un sorteo aleatorio, decidimos:

- 3º de ESO A, será el trasmisivo, por lo que lo denominaremos como Grupo Tradicional (GT).
- 3º de ESO B, será el comunicativo, por lo que lo denominaremos como Grupo Empírico (GE).

Como ya conocemos, el número de alumnos estudiados es de 48, 22 de 3º ESO A (GT) y 26 de 3º ESO B (GE).

CAPÍTULO 12

LA PRUEBA INICIAL

Siguiendo un método inductivo, se pretende establecer un mecanismo fiable y objetivo para determinar los conocimientos acerca de la ortografía de la puntuación del alumnado: la prueba inicial, que constará de varias partes. Se describirán los resultados obtenidos en la prueba y se establecerán unas conclusiones.

CAPÍTULO 12

LA PRUEBA INICIAL

12.1. LA PRUEBA INICIAL

Con la prueba inicial se pretende establecer un mecanismo fiable y objetivo para determinar los conocimientos acerca de la ortografía de la puntuación del alumnado estudiado.

Siguiendo con el método inductivo o inferencial, donde lo que se pretende es llegar a conclusiones generales que se aplican a todos los componentes de una población, partiremos de los resultados del análisis y descripción de una muestra o parte significativa de dicha población. Esto se concreta en este caso, como ya se ha descrito en el capítulo anterior, partir del estudio de dos grupos de alumnos, GT y GE, los cuales ya se han determinado como fiables.

Un vez conocidos los dos grupos de alumnos de nuestro estudio, se pretende establecer una prueba objetiva, cuyas características describiremos a continuación, que llamaremos prueba inicial, para poder describir la evolución de la metodología que se le aplica a cada grupo y, así, poder comparar los resultados y obtener las conclusiones que sean pertinentes.

En los apartados siguientes, describiremos las características de esta prueba inicial.

a. Condicionantes de la prueba inicial

Siguiendo la metodología estadística ya descrita (ver capítulo 9), que puede concretarse en:

- El carácter investigado: en este caso, nuestro carácter es el conocimiento sobre la ortografía de la puntuación que posee el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del centro investigado.
- El objeto de estudio: es el alumnado de 3º de ESO, del centro educativo estudiado, es decir, nuestro Instituto de Educación Secundaria (IES), situado en una localidad del poniente almeriense.
- Datos primarios: es la propia investigadora quien va a recopilar los datos, mediante un test, que denominamos prueba inicial.
- La muestra: como ya conocemos (ver capítulo 11), es el conjunto de alumnos que cursan 3º de ESO, divididos en dos grupos, durante el curso académico 2011/2012. Estas muestras ya han sido demostradas como fiables.
- División de las muestras: como ya se ha comentado (ver capítulo 11), se ha seleccionado un grupo que seguirá una metodología didáctica comunicativa, que es la que se propone, por lo que será designado como GE (Grupo Empírico) y, el otro, que seguirá una metodología didáctica transmisiva, por lo que lo designaremos como GT (Grupo Tradicional).

b. Características de la prueba inicial.

La prueba inicial consta de dos fases, donde se realizarán tres ejercicios. Los ejercicios son:

- Un cuestionario (vid. anexo 05) presentado a los alumnos estudiados. Consistía en que debían contestar a una serie de preguntas identificativas. Disponían de media hora para responder. Como puede observarse, el anexo 05 es un test, que constaba de 10 preguntas relacionadas con los contenidos de ortografía de la puntuación que habían sido estudiados. La encuesta se llevó a cabo al inicio del curso académico 2011/2012,

concretamente el lunes 3 de octubre de 2011, la diferencia horaria era mínima, dos horas y media. Para ser exactos, de 12:00 a 13:00 horas en el GT, y de 9:30 a 10:30 horas en el GE.

- Descripción de una imagen (vid. Anexo 06) presentado a los alumnos estudiados. Consistía en la imagen de un animal que el alumnado debía describir con precisión, con media hora de tiempo para realizarlo. Con esta tarea se intentaba observar el uso que los alumnos hacían de los signos de puntuación. Esta prueba se realizó a continuación de la anterior, el mismo día, es decir, el lunes 3 de octubre de 2011.
- Creación de un guión dramático (vid anexo 07). El alumnado debía de crear una escena teatral, indicando el número de personajes que aparecen en escena y cómo sería el decorado. Además, debían inventar las distintas intervenciones de los personajes creando diálogos originales. Disponían de una hora de tiempo para redactarlo. Esta prueba una semana más tarde que la anterior, concretamente el lunes 10 de octubre de 2011, la diferencia horaria era mínima, dos horas y media, la misma que en casos anteriores. Para ser exactos, de 12:00 a 13:00 horas en el GT, y de 9:30 a 10:30 horas en el GE.

c. Valoración de la prueba inicial

La valoración de cada ejercicio de la prueba inicial será la siguiente:

- En el cuestionario: aparece en la misma encuesta, cada acierto supone un punto con un máximo de diez puntos en el mismo.
- En la descripción de la imagen y la creación del guion dramático se hizo siguiendo el baremo de la expresión escrita establecido por Fernando Carratalá Teruel (2000), que se especifica a continuación. Este baremo se

divide en cuatro aspectos fundamentales: aspectos mecánicos, contenido, estructura y elementos expresivos, los cuales se concretan a continuación:

✓ **Aspectos mecánicos**

1. Legibilidad de la escritura. En la legibilidad de la escritura intervienen factores tan diversos como los que seguidamente se relacionan:

- La evitación de posturas inadecuadas, tomando correctamente el instrumento para escribir y manteniendo el cuerpo y el papel en la posición debida.
- La claridad en la representación de las letras, dándole a cada una su forma característica.
- La uniformidad en el tamaño y en la inclinación de la letra.
- El adecuado espaciamiento entre letras, palabras y renglones: ni escaso, ni excesivo, ni desigual.
- La correcta alineación de las letras, de modo que no queden por encima o por debajo de la línea normal de escritura.
- La presencia de ligamentos entre las letras y sílabas que conforman las palabras. Por otra parte, el aumento progresivo en la velocidad de la escritura deberá efectuarse de manera tal que no vaya en detrimento de la legibilidad de la letra o de la comprensión del contenido del escrito.

2. Corrección ortográfica. Es necesario mantener el convencionalismo ortográfico, tanto en la representación gráfica de los sonidos y en el uso de la tilde, como en el empleo adecuado de aquellos signos de puntuación que eviten

ambigüedades en la interpretación de lo escrito. El uso de abreviaturas se ajustará a la normativa académica.

3. Presentación. El mantenimiento de márgenes, el uso moderado de determinados elementos de realce (como subrayado, empleo de letras de diferente cuerpo y formato, etc.), y la observancia de una esmerada limpieza -evitando, en la medida de lo posible, tachones- hace más atractiva la presentación de un ejercicio y favorece su mejor lectura (e incluso podría propiciar una mejor calificación).

✓ **Contenido**

4. Claridad y continuidad del pensamiento. Cuanto se escriba debe resultar fácilmente inteligible; y ha de estar convenientemente organizado para no perder el hilo o para no irse por las ramas, lo que implica que han de evitarse las repeticiones innecesarias, los circunloquios retóricos, las lagunas incoherentes...
5. Desarrollo de la información en razón de la mayor o menor importancia conceptual de las ideas. La extensión en el desarrollo de las ideas guardará relación directa con el valor jerárquico de las mismas.
6. Ampliación del lenguaje verbal con elementos icónicos. La expresión verbal puede enriquecerse con dibujos, diagramas, tratamiento estadístico de la información si procede... o cualesquiera otros recursos de naturaleza plástica que ayuden a hacerla más comprensible. En tales casos, deberá existir una perfecta interacción entre los elementos verbales e icónicos.

✓ **Estructura**

7. Vertebración de la información. Una información bien organizada debe poner de manifiesto, al menos, cuáles son sus partes y cómo se relacionan; cuáles son las ideas principales, cuáles las secundarias, y qué relación guardan éstas con aquéllas.
8. El párrafo como unidad estructural. La sistematización de las ideas puede lograrse dividiendo la información en párrafos - separados por el punto y aparte-, pero procurando que todos ligados por una “visión de conjunto” que convierte, así, el escrito en una unidad total de comunicación.

✓ **Elementos expresivos**

9. Empleo de un léxico rico y variado, apropiado, preciso, correcto, y perteneciente al registro culto de la lengua. En el uso del léxico deberá rehuirse la pobreza y monotonía, y evitarse el empleo de vulgarismos, regionalismos, voces jergales y expresiones que supongan cualquier tipo de discriminación -social, racial, sexual...- Y se procurará adecuar las palabras al contexto; se buscará la concisión y exactitud rigurosa; se incorporarán aquellos extranjerismos que resulten necesarios; e incluso se hará uso de los tecnicismos que procedan.
10. Corrección y variedad de construcciones sintácticas. Desde el punto de vista sintáctico, se respetarán las concordancias - evitando los anacolutos- y se tenderá a la variedad de nexos y frases, en busca de una mayor viveza expresiva. Pero se procurará evitar el uso abusivo de gerundios (muchas veces incorrecto y responsables del retoricismo del estilo), así como de las proposiciones de relativo, que en ocasiones delatan la incapacidad para la adjetivación.

La técnica para apreciar una composición escrita consiste en examinarla teniendo en cuenta todos y cada uno de los diez aspectos que figuran en el baremo.

Cada aspecto se calificará con una nota de 1 a 5; 1 cuando esté muy mal, 2 cuando esté mal, 3 cuando esté regular, 4 cuando esté bien y 5 cuando esté muy bien la composición en el aspecto que se examina; con estas puntuaciones, la nota máxima de una composición será 50, porque son 10 los aspectos y se puede calificar cada uno hasta 5. Los distintos puntos de vista quedan suficientemente ponderados, porque resultan 25 puntos de máximo para el contenido, 15 para la estructura y 10 para los aspectos mecánicos de la composición.

12.2. RESULTADOS DE LA PRUEBA INICIAL

a. Presentación de resultados

En este caso, la tabulación, análisis y representaciones gráficas, se presentan mediante diagramas de barras. El número de representaciones gráficas viene determinada por el número de fases de la prueba inicial, distinguiendo en cada caso en función del grupo estudiado (tradicional o empírico). En este caso, la distinción por sexos, carece de interés como se demostró anteriormente (ver capítulo 11).

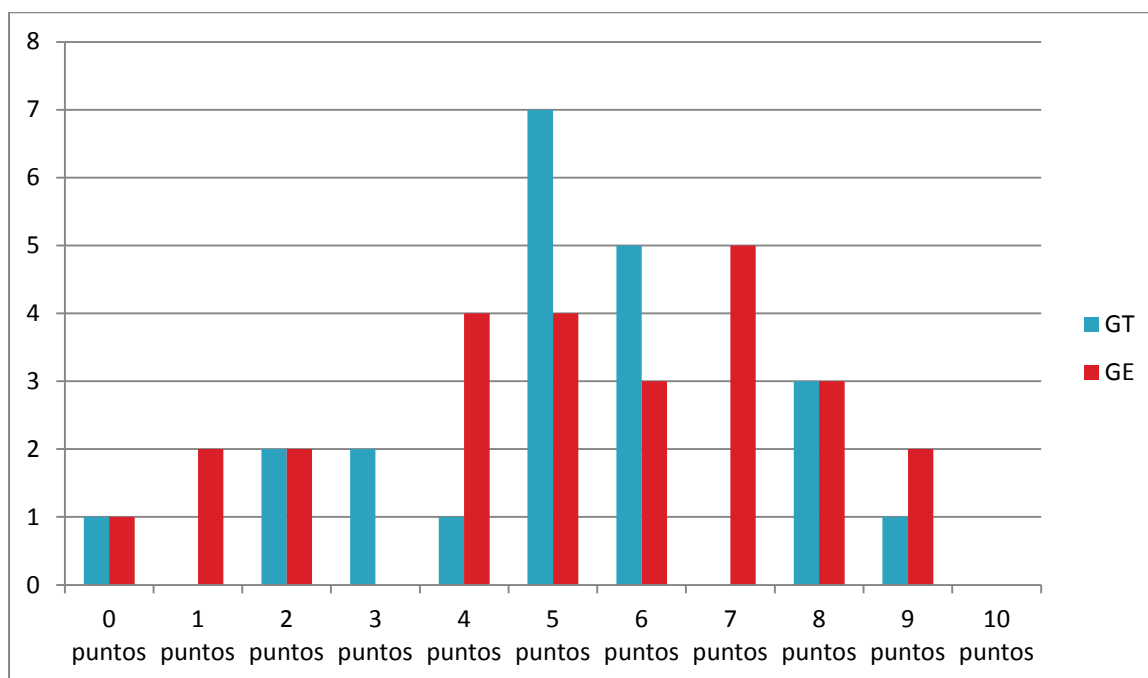
De aquí en adelante la nota que obtenga el alumnado en cada fase distinguida por grupos vendrá reflejada en el eje de ordenadas. Mientras que en el eje de abscisas, se observará el número de casos posibles para cada ejercicio.

b. Resultados obtenidos.

Los resultados son los que mostramos a continuación.

1. Cuestionario

Tras la corrección de la encuesta, y su correspondiente valoración, como ya se ha comentado, se decide representar los datos utilizando un diagrama de barras. Los resultados son los siguientes:

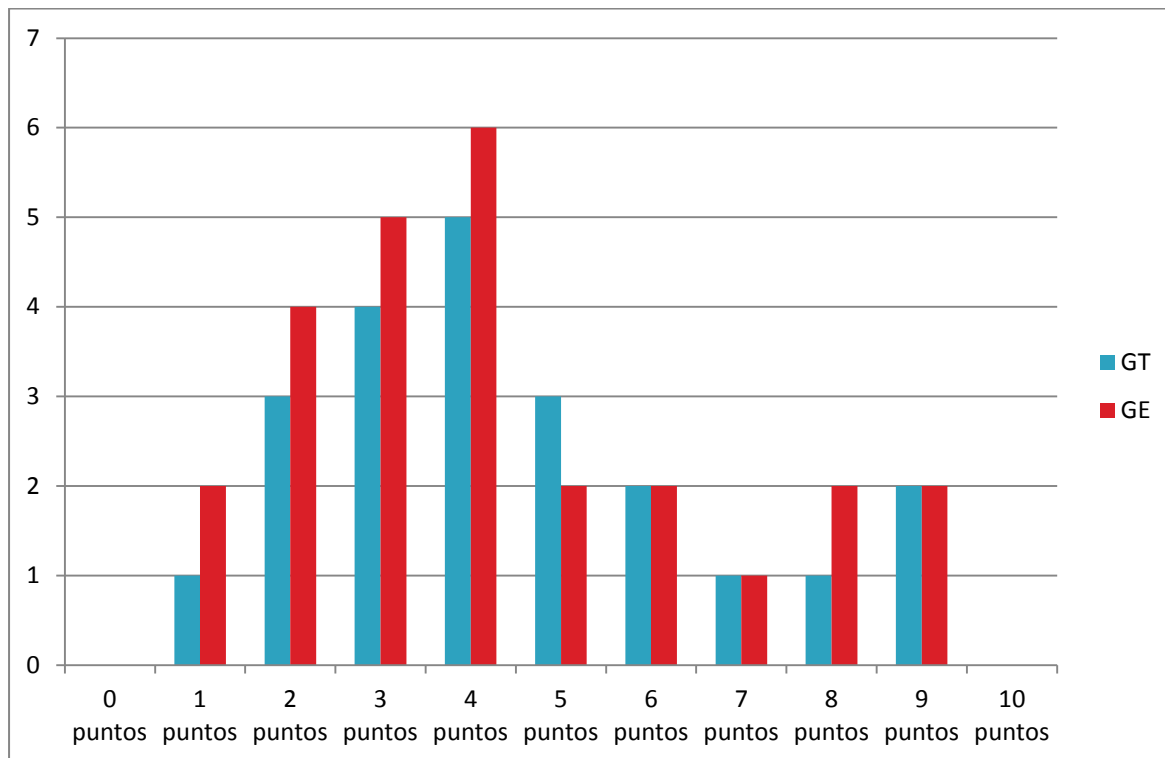


Como se puede apreciar en el gráfico anterior, la puntuación obtenida en las pruebas estaba, en la mayoría de los casos (69% de los 48 alumnos), por encima de los cinco puntos. Si se analizan por grupos obtenemos en el GT un 72% de aprobados, y en el GE un 65 %, lo que demuestra unos resultados similares en ambos grupos.

La puntuación que más se repetía era el 5 con once personas (24% del total), seguida del 6, con ocho personas (17% del total). La que menos, los sobresalientes, solo 3 personas (6% del total). La nota media se sitúa de forma global en el 5,19 y si se analiza por grupos, 5,09 en el GT y 5,27 en el GE. Ambos grupos llegan al aprobado, siendo resultados similares, siendo la diferencia mínima 0,18 puntos. Como curiosidad cabe mencionar que ningún alumno/a contestó con corrección a las diez preguntas.

2. Realización de un texto descriptivo

En este caso los resultados son los siguientes:

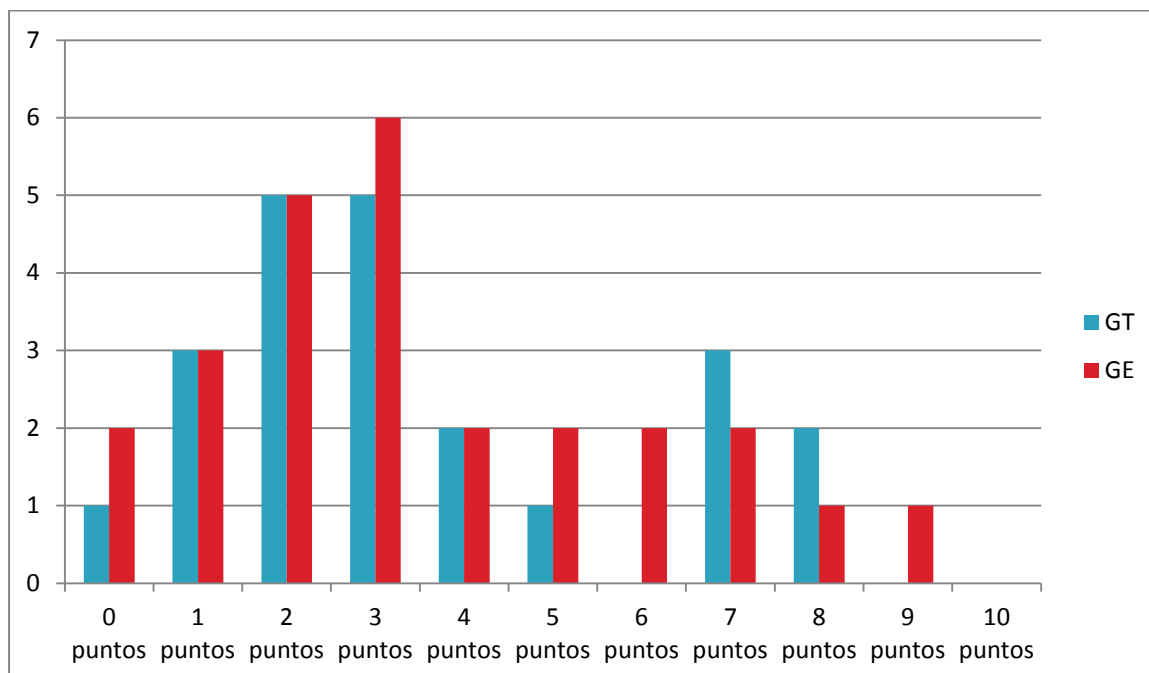


Aquí la mayor parte de los casos no han conseguido los cinco puntos (63% de los 48 alumnos). Si se analizan por grupos obtenemos en el GT un 59 % de suspensos, y en el GE un 65 %, lo que refleja que el alumnado tiene dificultad en realizar este tipo de ejercicios, siendo los resultados similares si comparamos ambos grupos.

La puntuación que más se repetía era el 4 con once personas (24% del total), seguida del 3, con nueve personas (19% del total), lo que demuestra lo comentado anteriormente acerca de la dificultad en responder correctamente. La que menos, los ceros y diez, donde no se dio ningún caso. La nota media se sitúa de forma global en el 4,40 y si se analiza por grupos, 4,50 en el GT y 4,31 en el GE. Ambos grupos no llegan al aprobado, siendo resultados similares, siendo la diferencia mínima 0,19 puntos.

3. Guión dramático

En el caso del guión dramático los resultados son los siguientes:



La gráfica refleja que la puntuación obtenida en las pruebas que, en la gran mayoría de los casos (71% de los 48 alumnos), habían suspendido el ejercicio. Si se analizan por grupos obtenemos en el GT un 73% de suspensos, y un 69% en el GE, lo que demuestra unos resultados similares en ambos grupos.

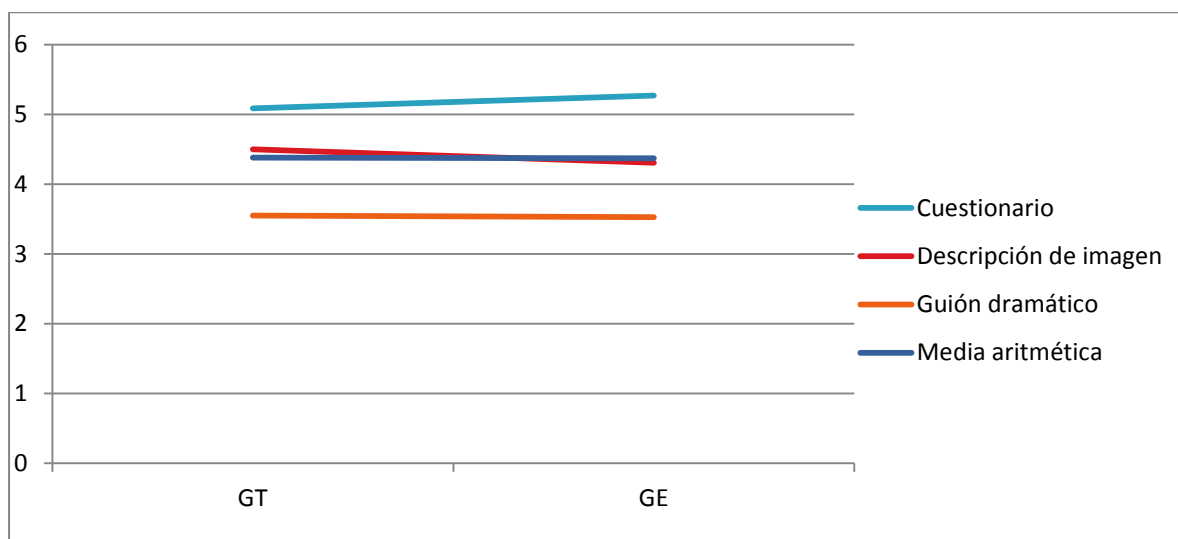
La puntuación que más se repetía era el 3 con once personas (23% del total), seguida del 2, con diez personas (21% del total). La que menos, el diez donde no se dio ningún caso. La nota media se sitúa de forma global en el 3,54 y si se analiza por grupos, 3,55 en el GT y 3,53 en el GE. Ningún grupo llegan al aprobado, siendo los resultados similares, ya que la diferencia es de sólo 0,02 puntos.

Se concluye que de los tres ejercicios este último ha demostrado ser el que mayor dificultad entrañaba para el alumnado.

12.3. CONSIDERACIONES POSTERIORES

Finalmente, se procede a realizar un estudio comparativo donde la representación gráfica que se presenta es de líneas con marcadores en cada valor de datos. Donde se distinguen los resultados en función del grupo estudiado (tradicional o empírico).

Los valores representados en el eje de ordenadas es la puntuación media de cada valor, mientras que el eje de abscisas se representa los datos globales medios de cada ejercicio, que han obtenido los alumnos, ya descrito en el apartado anterior. Además se ha añadido una puntuación global, que es la media aritmética de los tres ejercicios.



Como refleja la representación gráfica si comparamos los resultados entre los dos grupos las diferencias son mínimas, es más, *son* muy similares, ya que difieren sólo en unas décimas, como se ha ido comentando en el apartado 2; de hecho, la media aritmética de los tres ejercicios difiere en sólo 0,01 puntos porcentuales, por lo que se puede concluir que ambos grupos han realizado esta prueba inicial con unos resultados muy similares.

CAPÍTULO 13

METODOLOGÍA APLICADA A LOS GRUPOS Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

En este capítulo se describe el proceso de enseñanza de la ortografía de la puntuación y las metodologías aplicadas al Grupo Tradicional (GT) y al Grupo Empírico (GE) de esta investigación. Posteriormente, se describen los recursos materiales y didácticos empleados y se detalla la temporalización de los contenidos. Por último, esos contenidos se estructurarán a través de ocho unidades didácticas, que serán descritas de forma pormenorizada.

CAPÍTULO 13

METODOLOGÍA APLICADA A LOS GRUPOS Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

13.1. PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Tras detectar los principales errores cometidos por los alumnos en torno a la ortografía de la puntuación, decidimos iniciar un proceso de intervención en el aula para mejorar los resultados. Para ello, mostraremos a continuación el siguiente plan de trabajo: metodología de cada uno de los grupos (Tradicional y Empírico), recursos materiales y didácticos, temporalización de los contenidos y las unidades didácticas (UD), donde se distribuyen los contenidos a estudiar y las actividades. Los objetivos y contenidos desarrollados en las UD serán los mismos para ambos grupos, pero cambiará el tratamiento de los mismos. Dentro de cada una de estas unidades, aparecen detalladas las actividades con las que, posteriormente, trabajaríamos en el aula. Dichas actividades serán diferentes para sendos grupos, puesto que el Grupo Tradicional (GT) estudiará dichos contenidos y objetivos a través de actividades más tradicionales y siguiendo un proceso de enseñanza transmisivo, mientras que con el Grupo Empírico (GE) se realizarán actividades más innovadoras, siguiendo un proceso de enseñanza comunicativo.

Sin embargo, a pesar de las diferencias metodológicas empleadas con sendos grupos, desarrollamos una serie de pautas orientativas que servían de ayuda para la actuación del docente en los procesos de enseñanza, y favorecieran, paralelamente, los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Por ello, en nuestra enseñanza de la ortografía así como en la metodología a seguir en la ortografía de la puntuación, perseguimos:

- Partir de lo que los alumnos conocen y piensan acerca de la ortografía de la puntuación y organizar el proceso de trabajo teniendo en cuenta dichos conocimientos.

El alumnado, cuando ingresan en esta etapa, posee unos conocimientos de la ortografía mínimos que han de ser ampliados y profundizados. En cualquier caso, el punto de partida será lo que ya conocen, sus capacidades de comprensión y expresión y las características de su identidad lingüística. El profesor deberá utilizar algunos procedimientos de exploración o indagación de los conocimientos de sus alumnos, a partir de cuestionarios, entrevistas u observaciones. Las intervenciones en clase de los alumnos han de ser uno de los instrumentos más útiles para detectar los niveles reales de comprensión y expresión escrita de cada alumno, y las formas lingüísticas que utiliza.

- Trabajar con informaciones diversas.

En la práctica educativa actual se atribuye una importancia creciente a la diversidad de fuentes de información que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se consideran como tales las aportaciones del profesor y de los libros de texto y consulta, las procedentes de las interacciones de los alumnos, los conocimientos previos de los mismos y las procedentes del entorno sociocultural en el que los alumnos y alumnas se desenvuelven.

- Analizar y producir textos escritos con corrección ortográfica.

Comprensión y expresión son procesos estrechamente relacionados, si bien presentan aspectos relativamente independientes: un incremento en la competencia de recepción no conlleva necesariamente que el alumno mejore su competencia expresiva y, de hecho, son frecuentes los casos en los que la comprensión sin dificultades del registro culto de la lengua va acompañada de una clara incapacidad para utilizarlo en la expresión. Esto, entre otros factores, es por el desconocimiento de los signos de puntuación, cuya

necesidad es esencial para lograr una correcta expresión escrita y ser preciso en el mensaje que se desea transmitir. Por ello, tan importante como el aportar una metodología analítica al alumno es ejercitarlo en los procedimientos de creación de textos de distinta naturaleza (literarios -líricos, narrativos, dramáticos-, científicos, coloquiales, técnicos, literarios, etc.)

- Crear un ambiente de trabajo respetuoso y acogedor en el que se den las condiciones necesarias para un trabajo intelectual eficaz.

Se trata de convertir el aula en un centro de convivencia donde los alumnos sientan la necesidad de usar la lengua en situaciones en las que tengan algo que decir y en las que esto sea tenido en cuenta. Ha de ser un lugar en el que el alumno participe, coopere y confronte sus conocimientos con los de otros compañeros. Desde esa perspectiva, en las actividades de grupo es necesario propiciar el intercambio fluido de papeles entre alumnos y alumnas, y potenciar la participación activa y desinhibida de estas en las distintas situaciones comunicativas como mecanismo corrector de situaciones comunicativas como mecanismo corrector de situaciones de discriminación sexista. Se contribuirá así, desde la propia actividad del aula, a establecer unas relaciones más justas y equilibradas entre las personas.

- Propiciar un hábito lector.

Es la adquisición del hábito lector el primer paso para interpretar los distintos signos de puntuación e intuir su uso para ponerlo en práctica posteriormente. Este hábito lector contribuye -en gran parte- a la incorporación de nuevo vocabulario, a la fluidez y riqueza creciente de la sintaxis, a la erradicación de vicios de construcción y ortográficos, a una puntuación correcta... A lo anteriormente dicho se puede añadir que el hábito de lectura -la lectura libre o sugerida, a ser posible personal y adecuadamente seleccionada- resulta ser elemento fundamental para el desarrollo de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y base para el disfrute estético y para la conformación de individuos críticos y libres. Y nos referimos aquí a la lectura entendida en

un sentido más amplio, que incluye no sólo los textos literarios, sino también los productos de los medios de comunicación de masas, los mensajes de la comunicación habitual. No obstante, aunque tendremos en cuenta todo tipo de lecturas, en nuestra investigación atenderemos principalmente los textos dramáticos, por la riqueza y variedad de signos de puntuación que poseen.

Por otra parte, para conseguir este hábito lector, han sido necesarias algunas estrategias como realizar un diagnóstico inicial sobre los gustos personales del alumnado, pasando por talleres de creación y acercamiento lúdico al texto, la apoyatura en otros medios expresivos (proyección de vídeos, diapositivas o películas basadas en obras literarias, audiciones de versiones con música, etc.), una guía de lecturas asequibles (física e intelectualmente), entretenidas y de calidad, un tiempo de lectura orientada, en el que el profesorado asesoren a los alumnos, recomienden títulos en función de los gustos y capacidad de cada cual, resuelvan dudas, un tiempo para que voluntariamente el alumnado exponga ante sus compañeros los libros que más les han gustado, razonándolos: una especie de “escaparate de lecturas”.

➤ Favorecer el desarrollo de la expresión escrita.

El proceso de desarrollo de la expresión escrita se inicia en el acto lector y de éste el alumno infiere los elementos básicos para la creación de textos. Desde este marco didáctico, el profesor elaborará y propondrá una variedad de estrategias posible para el desarrollo de la expresión escrita: juegos con palabras, imitación de textos, completar textos colectivos, creación de textos a partir de la memoria senso-emotiva, reescritura de textos de autor, caligramas, etcétera. Los aspectos que se pueden contemplar en el terreno de la expresión escrita son: la organización formal de los textos, la ortografía, la construcción de la oración y la construcción del texto. Estos aspectos deberán considerarse siempre globalmente en la materia de Lengua castellana y Literatura, aunque para nuestra investigación nos centremos en el aspecto ortográfico.

- Llevar a cabo una enseñanza integrada de la ortografía de la puntuación en relación con los textos literarios.

El conocimiento de la literatura es un medio importante para el desarrollo de las capacidades comunicativas de comprensión y expresión escrita, para la potenciación del hábito lector, para el crecimiento de la capacidad de fabulación y para el conocimiento del hombre y de su entorno. Se pretende de esta forma que el alumnado se acerque al hecho literario buscando el goce estético y la mejora de las competencias lingüísticas y comunicativas. Los lectores activos interrogan los textos, los cuestionan y buscan posibles respuestas. Estos procesos exigen que el texto, la obra y el autor mantengan relaciones de atracción, curiosidad y simpatía con el lector.

Así, las actividades relacionadas con ese registro lingüístico, abarcan desde los trabajos de campo (investigación acerca de la literatura de tradición oral y la de autor, del entorno, editores, revistas literarias, etcétera) pasando por otras -propias del aula- que se centran en el estudio y conocimiento de las técnicas y el objeto literario, los textos de autor y el estímulo de la propia creatividad, hasta el intercambio y lectura de trabajos y coloquios con escritores actuales, organización de proyectos editoriales en el Centro que les hagan entender los cauces y mecanismos de difusión de la literatura, etcétera. Y todo aquello, en fin, que contribuya a un acercamiento real del alumno al hecho literario y sea consciente de la importancia que tiene la puntuación para lograr un texto literario correcto.

- Incluir un tratamiento adecuado de los medios de comunicación social y una iniciación al uso autónomo y crítico de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Los medios de comunicación de masas deben estar presentes en la escuela con una finalidad didáctica. Ello supone establecer la relación del código verbal con otros códigos no verbales: relación texto-imagen en la historieta gráfica, en la publicidad, en la televisión, en la prensa... Es aconsejable el

análisis de las realizaciones verbales en relación con intencionalidades muy diversas. Así se debe favorecer la creación de diversos tipos de texto en relación con la intencionalidad y con el tipo de medio que vaya a utilizarse para su difusión. También es conveniente tener en cuenta que la información necesaria para la construcción del conocimiento no sólo llega al alumno/a través de los libros de texto, manuales, libros de lectura o experiencias propias; también, hoy día en un tanto por ciento muy elevado, la facilitan los medios de comunicación de masas (prensa, radio, televisión, cine...). Esta constituye la información de su realidad actual y, en muchos casos, con fuertes implicaciones en su entorno sociocultural e histórico inmediato.

13.2. METODOLOGÍA APLICADA AL GRUPO TRADICIONAL (GT) Y AL GRUPO EMPÍRICO (GE)

Debemos destacar que, aunque las metodologías empleadas en ambos grupos son diferentes, así como algunas de las actividades, aunque poseen algunos aspectos comunes. Las actividades de cada uno de los grupos, no se han realizado de forma aleatoria, sino que han seguido una exhaustiva programación para llevarlas a la práctica. Partiendo de los contenidos que eran objeto de estudio, es decir, la ortografía de la puntuación, elaboramos ocho unidades didácticas. Cada unidad didáctica se organizaba en torno a los siguientes elementos curriculares: objetivos (distinguiendo entre generales y específicos de la unidad didáctica), contenidos de aprendizaje (conceptos y procedimientos), un corpus de actividades, abundantes y variadas, para satisfacer a las distintas necesidades de los alumnos y las cuestiones propuestas para explotar didácticamente los materiales. Dichas actividades han sido elaboradas principalmente por la profesora que lleva a cabo esta investigación, confeccionándolas a partir de textos literarios, periodísticos, etc., o siendo de creación propia del alumnado a partir de supuestos planteados. Otras, se han buscado en la web y, por último, algunas de ellas se han extraído de algunos libros de texto de Lengua Castellana y Literatura

(principalmente para el grupo tradicional), siguiendo las reglas de ortografía de la edición de 2010 de la RAE.

Además, en cada unidad didáctica se alternarán las actividades realizadas en clase o en casa, con otras interactivas, realizadas en el aula de informática o en el aula del grupo con los ordenadores portátiles. Al final de cada unidad, se realizaban lecturas dramatizadas, en las que se intenta mejorar la entonación de los textos que, como sabemos, está directamente relacionada con los signos de puntuación y entonación.

Puesto que consideramos esencial como mecanismo de un buen aprendizaje la realización de las actividades, hemos centrado todo nuestro interés en la selección de las actividades que integran las ocho unidades didácticas de nuestro trabajo. Dichas actividades, además, están agrupadas según las siguientes tipologías:

- **Actividades de motivación:** que serán empleadas para introducir la unidad didáctica e intentarán despertar el interés del alumno.
- **Actividades de desarrollo** que servirán para practicar los conceptos y procedimientos presentados en la unidad, y a veces para repasar otros aprendidos en las unidades anteriores, de forma que el alumno pueda integrarlos en el mismo proceso de aprendizaje.
- **Actividades de ampliación** que tienen mayor complejidad o dificultad para facilitar el avance de alumnos con un mayor ritmo de aprendizaje e introducir en ocasiones nuevos conceptos o informaciones de carácter secundario que completan los desarrollados en la unidad.
- **Actividades de refuerzo**, que tienen menor dificultad o complejidad para facilitar el avance de los alumnos que presentan problemas de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación, será evaluado todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Comenzaremos evaluando los objetivos propuestos, para observar si se han logrado de manera satisfactoria o si, por el contrario, no se han alcanzado. Si fuera así, intentaríamos introducir las modificaciones oportunas para lograr la consecución de

dichos objetivos. Tras concluir el proceso, el alumnado también realizaría una autoevaluación del alumnado, que posteriormente analizaremos.

13.2.1. METODOLOGÍA APLICADA AL GRUPO TRADICIONAL (GT)

Una vez fijados los contenidos de la ortografía de la puntuación que íbamos a estudiar, iniciamos la investigación. Todas las actividades elaboradas iban destinadas a desarrollar las distintas capacidades del alumnado, siguiendo una metodología tradicional, que se caracteriza porque:

- Los contenidos se dividen en partes, siguiendo el orden creciente de dificultades decidido por el profesor/a.
- Las actividades son generales para todo el grupo según la edad y el nivel educativo (práctica homogénea). Queda en un segundo plano la atención a la diversidad según las necesidades educativas del alumnado.
- El material empleado es casi exclusivamente el libro de texto y el material fotocopiado aportado por el profesor.
- Las decisiones son tomadas en su mayoría por el profesor.
- Se intenta evitar el error.
- La corrección suele ser tediosa, agotadora y difícil.
- El profesorado corrige los errores para evitar que los mismos se repitan.
- El alumno/a desempeña un papel pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así en ese aspecto, teniendo en cuenta todo lo anterior, el profesor se convierte en un mero transmisor de la información hacia el alumnado, que sanciona los errores cometidos, que corrige de forma homogénea las actividades desarrolladas por ellos.

Estos ejecutan dichas actividades indicadas por el profesor usando frecuentemente la aplicación sistemática de reglas.

Predomina en esta metodología, el monólogo, llevado a cabo por el docente, frente a otros actos comunicativos que requieren una presencia más activa de varios interlocutores, como el diálogo. Aunque ambos procesos comunicativos (diálogo y monólogo) tienen sus ventajas e inconvenientes, si se abusa del primero, puede resultar menos provechoso.

Así lo afirman, por ejemplo, Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez (1996: 59), que señalan entre las ventajas de este tipo de metodología transmisiva el aumento del vocabulario, la transmisión de contenidos informativos, la rapidez en la transmisión, una mayor preparación por parte del docente... No obstante también señalan inconvenientes puesto que es un proceso de enseñanza más manipulativo, mecanizado, impersonal y cerrado.

Retomando la metodología empleada en el Grupo T, abordamos las 8 unidades didácticas (mencionadas anteriormente), repartidas en diversas actividades durante 30 sesiones. Las actividades fueron elaboradas por la investigadora de esta tesis. Cada unidad se organiza en torno a los siguientes apartados:

1. Objetivos
2. Contenidos
3. Metodología
4. Criterios de evaluación
5. Actividades

En el proceso de enseñanza- aprendizaje del Grupo T, actuamos de la siguiente manera:

❖ Planteamiento

Para la enseñanza de la ortografía en el grupo T, seguimos las siguientes pautas en cada una de las sesiones:

En primer lugar, se presentaba la unidad didáctica que se iba a estudiar, por ejemplo, la UD 1: El punto (vid anexo 8). Se explicaban los contenidos que se iban a estudiar en esa unidad y se mencionaban los objetivos que se perseguían a través de ella. Mediante preguntas sencillas, realizadas por la profesora, se intentaba indagar sobre los conocimientos previos que poseía el alumnado respecto a los contenidos que iban a ser estudiados. Esta era la primera toma de contacto entre el alumnado y la unidad didáctica.

❖ Desarrollo

Una vez presentados los contenidos, se pasaba a la explicación de dichos contenidos de manera pormenorizada, frecuentemente basándose en la enumeración de reglas ortográficas, que posteriormente se aplicarían en las actividades. Se ponen ejemplos de la aplicación de la norma. Seguidamente, se reparte a los alumnos las actividades correspondientes a la unidad en folios impresos, se leen las actividades y el profesor indica el trabajo que se debe desempeñar. El alumno, por primera vez en el proceso, tiene un papel activo, desempeñando las tareas encomendadas por el profesor, sin limitarse a la mera escucha.

Para la realización de estas sesiones, se mantenían los mismos agrupamientos que para el resto de las clases: los alumnos separados, sentados individualmente, en filas. Por tanto, el trabajo desempeñado era básicamente individual, aunque en determinados momentos fueran ayudados por la profesora, que solventaba las dudas que podían surgir o, en otras ocasiones, ayudándose entre compañeros.

Las actividades propuestas fueron elaboradas por la profesora/investigadora, siguiendo el modelo de enseñanza transmisiva (tradicional), por lo que estábamos

bastante limitados debido a la homogeneidad de esta metodología. A pesar de ello, intentamos que las actividades pudieran satisfacer las necesidades del alumnado y favorecer un aprendizaje sólido.

Respecto al tiempo empleado para la ejecución de las actividades era aproximadamente la mitad de la sesión (las sesiones eran de una hora). El ambiente de trabajo era relajado, silencioso y bastante monótono. El ritmo de trabajo era bastante heterogéneo. Abarcaba desde los alumnos que terminaban las actividades en 10 minutos, hasta quienes eran incapaces de acabarlos durante la sesión. También hubo algún caso en el que un alumno se negó a realizar las actividades alegando “que se aburría”. Ocupaba los quince o veinte minutos finales.

Hay que destacar que entre las actividades realizadas se llevaron a cabo distintos tipos:

- Actividades de aplicación de las distintas reglas de ortografía relacionadas con la puntuación.
- Actividades de redacción realizados en clase inmediatamente después de explicar uno de los aspectos ortográficos estudiados.
- Actividades de redacción realizadas en casa.
- Actividades interactivas, realizadas en distintas páginas webs, relacionadas con los contenidos de cada unidad didáctica.
- Exámenes; a través de los cuales se observaba si el alumnado iba aplicando los conocimientos que iba adquiriendo a lo largo de las sesiones sobre la puntuación.
- Fichas de ortografía, en las que se practican determinados aspectos ortográficos relacionados con esta investigación, tales como el uso de la coma, el uso de los corchetes, etc.

- Dictados. Para que el dictado sea un procedimiento válido para una enseñanza eficaz de la ortografía, me he atendido a los planteamientos metodológicos propuestos por F. Carratalá Teruel (2008: 237-240), que se exponen seguidamente:

En primer lugar, se han establecido unos objetivos que han de alcanzarse. Como observaremos en el apartado siguiente, las ocho unidades didácticas en la cuales se encuentran repartidos los contenidos estudiados sobre la puntuación, constan de unos objetivos, que establecen las metas que pretendemos conseguir. Así, un objetivo primordial que buscaríamos a través de la realización de dictados radica en mejorar la capacidad de comprensión y expresión escrita (recordemos que los signos de puntuación y entonación son esenciales en un texto para mejorar su comprensión y evitar ambigüedades); del alumnado y, de esta manera, se vayan afianzando en el uso correcto de la lengua. Por ello, el docente debe fijar, previamente a los ejercicios de dictado, aquellos objetivos específicos que con su realización han de lograrse y que, trasvasando el marco estrictamente ortográfico, pueden referirse a cualquier aspecto de la ortografía de la puntuación, aunque transversalmente también estaremos repasando la ortografía de las distintas grafías.

Elegimos el texto del dictado en función de su naturaleza y estructura. Importancia capital tiene la elección de los textos que servirán para realizar los ejercicios de dictado. Y, para dicha elección, podrían tomarse en consideración, entre otros, los siguientes criterios selectivos:

- La adecuación de los textos a los niveles de maduración de los alumnos, de forma tal que dichos textos no pongan limitaciones infranqueables a sus posibilidades intelectuales.
- Proporcionalidad entre la extensión del texto y la capacidad para la escritura del alumno; de forma que aquella será mayor o menor en razón de su mayor o menor dominio de la escritura. En cualquier caso, el texto tendrá una extensión lo suficientemente adecuada como para no producir en los alumnos a quienes se les dicte aquella fatiga que les llevaría a perder el

interés por la tarea que están realizando. La falta de atención en la escritura – rápidamente detectable porque empeora la caligrafía y la legibilidad de la letra se torna cada vez más difícil suele llevar aparejado el error ortográfico.

- **Carácter formativo del texto**, en consonancia con la célebre máxima de “deleitar aprovechando”. Los textos literarios pueden posibilitar el paulatino desarrollo de la sensibilidad de los escolares y despertar en ellos un progresivo interés hacia los valores estéticos que, sin duda, repercutirá en su formación integral. Por otra parte, este tipo de textos ofrece la garantía de que, en ellos, la ortografía se subordina a la lengua, y no al revés.
- **Elección de un texto en función de la abundancia de palabras** que forman parte del vocabulario usual. El tipo de textos plagados de palabras inusuales de compleja ortografía no favorece, precisamente, una escritura ortográficamente correcta. En cambio, con un aprendizaje ortográfico que tienda a la prevención de errores se obtiene un mayor rendimiento que el que pudiera derivarse de la simple corrección de las faltas cometidas. Por lo tanto, hay que dictarles a los alumnos y alumnas textos que incluyan palabras del léxico más usual, plenamente incorporadas a su vocabulario activo, y cuyo dominio ortográfico resulta, por ello, relativamente sencillo.
- **Que sea representativo del signo ortográfico** que se pretende estudiar (signos de puntuación, entonación o signos auxiliares de puntuación), aunque no exclusivo.

13.2.2. METODOLOGÍA APLICADA AL GRUPO EMPÍRICO (GE)

❖ Planteamiento

Para continuar con nuestra investigación propusimos una metodología que fuera activa y participativa, en la que el alumnado tuviera un papel protagonista, intentando evitar los roles pasivos y fomentando la implicación. Para ello, combinamos las partes teóricas en la enseñanza de la ortografía de la puntuación (las cuales, aunque eran más

pasivas, no eran prescindibles), con la realización de las actividades, a las que siempre se les dedicaba más tiempo.

En cuanto a las exposiciones teóricas, cuya presencia es esencial, se realizarían de la forma más clara, breve y ordenada posibles, con la terminología adecuada, y se irían alternando y ejemplificando con las actividades correspondientes, de forma que la teoría se ilumine, siempre que sea posible, la práctica. Trataremos de mostrar así, de modo repetido, cómo la teoría se justifica y explica en la práctica correspondiente. Además, esa alternancia entre teoría y práctica nos permite aligerar la posible pesadez de las explicaciones teóricas y evitar la pasividad que la mera escucha supone. Procuraremos, para buscar la participación, que las exposiciones teóricas se hagan preferentemente en forma dialogada, es decir, que a lo largo de la explicación se provoque las intervenciones de los alumnos, planteándoles preguntas, dudas, sugerencias, etc.

❖ Desarrollo

Una vez planteados los contenidos que se iban a tratar en cada una de las unidades didácticas y sin entrar en una descripción pormenorizada de los mismos, se aplican en las actividades. Se ponen ejemplos de la aplicación de los contenidos estudiados para que el alumnado extrajera la norma a partir de ellos. Para ello, se emplean los siguientes tipos de actividades realizadas:

- Guiones o minidramas dramáticos para poner en práctica distintos aspectos ortográficos de la puntuación.
- Actividades de aplicación de las distintas reglas de ortografía relacionadas con la puntuación.
- Actividades de redacción realizados en clase inmediatamente después de explicar uno de los aspectos ortográficos estudiados.
- Actividades de redacción realizadas en casa.

- Actividades interactivas, realizadas en distintas páginas webs, relacionadas con los contenidos de cada unidad didáctica.
- Uso del *Chat* con corrección ortográfica: puesto que hablar a través de las redes sociales es uno de los pasatiempos favoritos de nuestros estudiantes, propusimos una actividad que consistía en comunicarnos a través de distintas redes sociales, pero siempre con corrección ortográfica y, por supuesto, empleando los signos de puntuación que sean necesarios en cada momento. Con esta actividad intentábamos contrarrestar la gran afluencia de faltas de ortografía que se originan cuando los jóvenes se comunican a través de estos medios, recordándoles el primitivo uso de la escritura.
- Exámenes, a través de los cuales se observaba si el alumnado iba aplicando los conocimientos que iba adquiriendo a lo largo de las sesiones sobre la puntuación.
- Actividades dramáticas, donde se emplea el teatro y la dramatización como estrategia didáctica. Esta estrategia sería aplicable a cualquier área curricular.

Por tanto, a la hora de desarrollar estas actividades, el profesor tiene un papel fundamental, pues debe situarse en la posición de profesor-animador. En esta misma línea Motos y Tejedo (1987: 27) afirma:

“El animador no tiene que enseñar sino movilizar, comprometer, motivar, animar, los protagonistas son los participantes, a quienes ha de guiar de la imitación a la creación.”

De esta manera, siguiendo la definición anterior podemos establecer las siguientes funciones del profesor - animador:

- Induce al conocimiento, aprende enseñando y estimula la expresión.
- Hace desarrollar la iniciativa personal, ya que es un elemento provocador,

desencadenante, catalizador.

- Anima a los participantes a expresar sus ideas y sentimientos con absoluta libertad; escucha y recibe las proposiciones y reacciones espontáneas del grupo; respeta la intimidad y las propuestas creativas.
- Orienta, no impone: coordina a partir de reglas preestablecidas y orienta sobre bases técnicas concretas.
- Mantiene una relación abierta, atenta, intuitiva.
- Planifica con el grupo para conseguir los objetivos comunes.
- Mantiene una actitud flexible, divergente, creadora.
- No tiene seguridad total en el método, posee voluntad de modificación, de experimentación.
- Evalúa junto al grupo.

En definitiva, si los docentes queremos incorporar en nuestra acción pedagógica la expresión dramática, por las ventajas educativas implicadas, hemos de considerar también las dificultades que ello comporta, al tiempo que nos obliga a revisar nuestro rol en el aula. Para ello es necesaria una actitud abierta a la crítica y sobre todo a la autocrítica.

En resumen, al llevar a la práctica sendas metodologías y, siguiendo a Eines y Mantovani (1984: 180), podemos apreciar las siguientes diferencias:

| METODOLOGÍA GT | METODOLOGÍA GE |
|---|--|
| El profesor posee el saber y lo da hecho | El profesor induce a conocer |
| Posee el poder | Crea la responsabilidad |
| Impone sus decisiones | Desarrolla la iniciativa personal |
| Se hace escuchar | Anima a que los alumnos expresen sus ideas |
| Desarrolla sus objetivos y planifica solo | Planifica con el grupo para conseguir objetivos comunes |
| Trabaja con individuos-alumnos. | Trabaja con el grupo; respeta el ritmo interno de cada escolar |
| Se preocupa por la disciplina | Se interesa por el clima y la dinámica grupal |
| Aplica reglamentos | Utiliza técnicas más participativas como el teatro |
| Sanciona e intimida | Coordina |
| Califica solo | Evalúa con el grupo |

Se finalizaba el proceso de enseñanza – aprendizaje de cada unidad didáctica con una prueba de autoevaluación (vid. anexo 22).

13.3. RECURSOS MATERIALES Y DIDÁCTICOS

En cuanto a los recursos didácticos utilizados durante esta investigación, que son propiamente con los que cuenta el centro educativo, podemos enumerar los siguientes: pizarra, conexión a Internet, ordenadores, radio y CD (para la realización de algunos dictados), etc.

Los materiales didácticos, generalmente son los ordinarios: el libro de texto, el material fotocopiado proporcionado por la profesora (que complementa y extiende el contenido del libro de texto), información obtenida de sitios webs, y para finalizar, los acervos de libros que se hallan en la biblioteca del centro. Para intentar resumir los usos de los recursos y materiales mencionados, se observa que los más frecuentes, y “omnipresentes” a lo largo del curso, independientemente del proyecto que se desarrolle durante las clases asignadas, son tres: los resúmenes dictados por la profesora, las consultas esporádicas al libro de texto y la amalgama de fotocopias de actividades y contenidos teóricos en torno a la ortografía de la puntuación facilitadas por la docente.

13.4. TEMPORALIZACIÓN

El estudio se va a llevar a cabo durante una de las cuatro horas semanales en las que se imparte la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Las sesiones son de una hora. Hemos realizado la siguiente temporalización de los contenidos, los cuales están divididos en ocho unidades didácticas, las cuales intentaremos desplegar a lo largo del curso académico 2011/2012.

Durante el primer trimestre se desarrollaron las dos primeras unidades:

| UNIDAD DIDÁCTICA | FECHA COMIENZO | FECHA FINALIZACIÓN |
|------------------|-----------------|--------------------|
| 1. El punto | 17 octubre 2011 | 11 noviembre 2011 |

| | | |
|------------------------------|-------------------|-------------------|
| 2. La coma y el punto y coma | 14 noviembre 2011 | 16 diciembre 2011 |
|------------------------------|-------------------|-------------------|

Para el segundo trimestre tendríamos reservado el espacio para dedicarlo a tres unidades que son las siguientes:

| UNIDAD DIDÁCTICA | FECHA COMIENZO | FECHA FINALIZACIÓN |
|--|-----------------|--------------------|
| 3. Los dos puntos y los puntos suspensivos | 9 enero 2012 | 27 enero 2012 |
| 4. Los signos de entonación: la interrogación y la exclamación | 30 enero 2012 | 24 febrero 2012 |
| 5. Los paréntesis y los corchetes | 27 febrero 2012 | 16 marzo 2012 |

El tercer trimestre se dedicó a otras tres unidades, que son las siguientes:

| UNIDAD DIDÁCTICA | FECHA COMIENZO | FECHA FINALIZACIÓN |
|---|----------------|--------------------|
| 6. La raya y las comillas | 19 marzo 2012 | 6 abril 2012 |
| 7. La diéresis, el guion y la barra | 9 abril 2012 | 4 mayo 2012 |
| 8. El apóstrofo, el signo de párrafo, el asterisco y las llaves | 7 mayo 2012 | 1 junio 2012 |

Esta temporalización de los contenidos, no obstante, era flexible para adelantar o aplazar el desarrollo y estudio de las unidades didácticas en función de las necesidades de nuestros alumnos y el ritmo de aprendizaje.

El número de sesiones que ocuparía cada una de las unidades didácticas se indica en el siguiente cuadro:

| UNIDAD DIDÁCTICA | SESIONES |
|---|----------|
| 1. El punto | 4 |
| 2. La coma y el punto y coma | 4 |
| 3. Los dos puntos y los puntos suspensivos | 4 |
| 4. Los signos de entonación: la interrogación y la exclamación | 4 |
| 5. Los paréntesis y los corchetes | 3 |
| 6. La raya y las comillas | 3 |
| 7. La diéresis, el guion y la barra | 4 |
| 8. El apóstrofo, el signo de párrafo, el asterisco y las llaves | 4 |

13.5. UNIDADES DIDÁCTICAS

En primer lugar, fijamos la Unidades didácticas sobre las que se iban a trabajar. Los contenidos eran los mismos en ambos grupos, los cuales quedan explícitos a través de los títulos siguientes:

UNIDADES DIDÁCTICAS

1. El punto

2. La coma y el punto y coma

3. Los dos puntos y los puntos suspensivos

4. Los signos de entonación: la interrogación y la exclamación

5. Los paréntesis y los corchetes

6. La raya y las comillas

7. La diéresis, el guion y la barra

8. El apóstrofo, el signo de párrafo, el asterisco y las llaves

13.6. SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

UNIDAD DIDÁCTICA 1: EL PUNTO

❖ OBJETIVOS

Objetivos Generales

- Expresarse por escrito con corrección ortográfica.
- Mejorar la competencia comunicativa a través de la aplicación oportuna de las reglas de ortografía.
- Perfeccionar la ortografía y el uso de los signos de puntuación.

Objetivos Específicos

- Saber identificar el punto (.).
- Reconocer las distintas clases de punto: punto y seguido, punto y aparte y punto y final.
- Identificar otros usos del punto.
- Saber combinar el punto con otros signos.
- Distinguir los usos no lingüísticos del punto.
- Reconocer los usos incorrectos del punto.

❖ CONTENIDOS

- Definición de punto.
- Diferenciación de los distintos tipos de punto.
- Uso del punto y seguido, punto y aparte y punto y final.

- Combinación del punto con otros signos.
- Usos no lingüísticos del punto.
- Reconocimiento de los distintos usos del punto en un texto.
- Aplicación en sus escritos cotidianos de los distintos usos del punto.
- Elaboración textos respetando los distintos usos del punto.
- Confección textos combinando correctamente usos lingüísticos del punto con otros usos que no lo son.
- Valoración la importancia del punto como medio para lograr una competencia comunicativa adecuada.
- Respeto los correctos usos del punto.
- Comprensión de la importancia de distinguir los usos lingüísticos y no lingüísticos del punto.

❖ CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Identifica el punto (.).
- Reconoce los distintas clases de punto: punto y seguido, punto y aparte y punto y final.
- Identifica otros usos del punto.
- Combina el punto con otros signos.
- Reconoce los usos incorrectos del punto.
- Reconoce y emplea el punto en las abreviaturas.

❖ ACTIVIDADES

✍ ACTIVIDADES COMUNES DEL GRUPO TRADICIONAL (GT) Y EL GRUPO EMPÍRICO (GE)

✓ ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN

1. Observa la puntuación del siguiente texto:

“Se cuenta que un señor que al morir dejó el siguiente escrito, falto de todo signo de puntuación:

“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta del sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo. Fulano”

Se dio lectura del documento a las personas aludidas y cada cual se atribuía la preferencia; con el fin de resolver estas dudas, acordaron que cada interesado presentara el escrito con los signos de puntuación que faltaban.

El sobrino lo presentó de esta forma:

“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan, no a mi hermano Luis. Tampoco jamás se pagará la cuenta del sastre. Nunca de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo. Fulano”

Como se ve, el favorecido resultó ser Juan; pero Luis no conformándose con esto, lo arregló así:

“¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No; a mi hermano Luis. Tampoco jamás se pagará la cuenta del sastre. Nunca, de ningún modo para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo. Fulano”

Resultaba ser Luis el favorecido.

El sastre, por su parte. Justificó su reclamación de la manera siguiente:

“¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? ¡Tampoco, jamás! Se pagará la cuenta del sastre. ¿Nunca, de ningún modo para los jesuitas! Todo lo dicho es mi deseo. Fulano”

De este modo, el sastre intentó cobrar su cuenta, pero se interpusieron los jesuitas, que reclamaban toda la herencia, basándose en la siguiente interpretación:

“¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? ¡Tampoco, jamás! ¿Se pagará la cuenta del sastre? Nunca, de ningún modo. Para los jesuitas todo. Lo dicho es mi deseo. Fulano”

Protestaron los parientes del Fulano y tuvieron que intervenir los Tribunales de Justicia. Estos sentenciaron que la herencia pertenecía al Estado, según lo probaba la siguiente interpretación:

“¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco. Jamás se pagará la cuenta del sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo. Fulano”

Resultaba, pues, así ser una herencia yacente, que pasa a poder del Estado. Todo por capricho o ignorancia de don Fulano.

La situación observada demuestra que la puntuación, si no se usa al servicio de las ideas de aquello que se desea expresar, puede prestarse a equívocos más que lamentables. Tomando como modelo lo anterior, puntúa de siete maneras diferentes el siguiente texto:

Una señora dejó el siguiente testamento como voluntad póstuma:

Yo en pleno uso de mis facultades dejo todas mis propiedades a mi sobrino Pedro no a mi hermano Andrés mis acciones a mi sobrina Luisa no a mi cuñada mis joyas y pinturas a mi querida sobrina Carmen no a los hijos de mi hermano Andrés mis efectos personales a los hijos de Guillermo todo lo dicho es mi deseo.

2. Indica los cambios de significado que aparecen el texto cuando se modifica la puntuación.

✓ **ACTIVIDADES DE DESARROLLO**

3. Lee este texto y coloca los puntos donde corresponda. No olvides las mayúsculas.

Hoy en día hay cuatrocientos millones de hispanohablantes están repartidos entre América Latina, Estados Unidos y Europa

El español se ha convertido en una lengua universal, la tercera más hablada en el mundo por eso, muchas personas creen que es importante aprender este idioma

Aunque hay muchas variedades de español todos los hispanohablantes se entienden entre sí desde California hasta la Patagonia es posible comunicarse gracias a una lengua en común

4. Señala en cada caso que tipo de punto has empleado en la actividad anterior.

✓ **ACTIVIDADES DE REFUERZO**

4. Coloca puntos donde sea necesario:
 - a) Mañana es domingo no podemos ir al colegio
 - b) No estoy de acuerdo contigo me voy de aquí
 - c) Mi nuevo trabajo es muy interesante me encanta trabajar allí
 - d) Han llamado a la puerta no sé quién será

✓ ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

5. Utiliza de forma abreviada las siguientes palabras: señor, señora, doctor, doctora, latín, geometría, adverbio de lugar, adverbio de modo, sustantivo, peseta, pesetas.
6. Lee una fábula de Tomás de Iriarte y realiza un resumen de la misma, empleando los distintos tipos de puntos.



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS DEL GT

7. Justifica el uso de los puntos en el siguiente texto:

Antes de cinco minutos, el mismo avión negro volvió a pasar en la dirección contraria, a igual altura que la primera vez. Volaba inclinado sobre el ala izquierda y en la ventanilla de ese lado vi de nuevo, perfectamente, al hombre que examinaba el mar con unos prismáticos. Volví a agitar la camisa. Ahora no la agitaba desesperadamente. La agitaba con calma, no como si estuviera pidiendo auxilio, sino como lanzando un emocionado saludo de agradecimiento a mis descubridores.

A medida que avanzaba me pareció que iba perdiendo altura [...]. Por un momento estuvo volando en línea recta, casi al nivel del agua. Pensé que estaba acuatizando y me prepare a remar hacia el lugar en que descendiera. Pero un instante después volvió a tomar altura, dio la vuelta y paso por tercera vez sobre mi cabeza. Entonces no agite la camisa con desesperación. Aguarde que estuviera exactamente sobre la balsa. Le hice una breve señal y espere que pasara de nuevo, cada vez más bajo. Pero ocurrió todo lo contrario: tomo altura rápidamente y se perdió por donde había aparecido. Sin embargo, no tenía que preocuparme. Estaba seguro de que me había visto, volando tan bajo y exactamente sobre la balsa. Tranquilo, despreocupado y feliz, me senté a esperar.

Gabriel García Márquez. *Relato de un naufrago*.

8. Identifica los distintos enunciados del texto y marca el final de cada uno con un punto.

El cerebro está dividido en dos partes unidas por el cuerpo calloso si no existiera el cuerpo calloso, las dos mitades del cerebro tampoco se comunicarían entre sí y la vida sería un desastre imagínense un cuerpo cuyo lado derecho tenga intereses radicalmente distintos a los del izquierdo en cierto modo es así, pero al final los dos lados negocian y por eso logramos también la mayoría de las veces caminar en línea recta si los dos lados se empeñaran en ejecutar las mismas cosas a la vez, no seríamos capaces de hacer la cama, ni, lo que es peor, de cortar unas lonchas de jamón o unos tacos de queso.

Juan José Millás (adaptación)

ACTIVIDADES ESPECÍFICAS DEL GE

9. Observa el siguiente dibujo de Federico García Lorca y descríbelo en 10 líneas. No olvides emplear correctamente los distintos tipos de punto.



- 10.** Realiza las actividades relacionadas con el punto de las siguientes páginas web:

<http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/ortografia/punto.htm>

<http://www.reglasdeortografia.com/punto01.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/punto02.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/punto03.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/punto05.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/punto06.htm>

- 11.** Realiza un guion teatral en el que aparezcan tres interlocutores. La escena debe finalizar con un monólogo.



Métete en mi piel. Identifícate con uno de los personajes anteriores y realiza una lectura dramatizada del texto.

Bajo el balcón de Julieta. (Romeo entra sin ser visto en el palacio de los Capuleto. Julieta aparece en una ventana)

Romeo:- ¡Silencio! ¿Qué resplandor se abre paso a través de aquella ventana? ¡Es el Oriente, y Julieta, el sol! ¡Surge, esplendente sol, y mata a la envidiosa luna, lánguida y pálida de sentimiento porque tú, su doncella, la has aventajado en hermosura! ¡No la sirvas, que es envidiosa! Su tocado de vestal es enfermizo y amarillento, y no son sino bufones los que lo usan, ¡Deséchalo! ¡Es mi vida, es mi amor el que aparece!... Habla... más nada se escucha; pero, ¿qué importa? ¡Hablan sus ojos; les responderé!...Soy demasiado atrevido. No es a mi a quien habla. Las más resplandecientes estrellas de todo el cielo, teniendo algún quehacer ruegan a sus ojos que brillen en sus esferas hasta su retorno. ¿Y si los ojos de ella estuvieran en el firmamento y las estrellas en su rostro? ¡El fulgor de sus mejillas avergonzaría a esos astros, como la luz del día a la de una lámpara! ¡Sus ojos lanzarían desde la bóveda celestial unos rayos tan claros a través de la región etérea, que cantarían las aves creyendo llegada la aurora!... ¡Mirad cómo

apoya en su mano la mejilla! ¡Oh! ¡Mirad cómo apoya en su mano la mejilla!
 ¡Oh! ¡Quién fuera guante de esa mano para poder tocar esa mejilla!
 Julieta:- ¡Ay de mí!

Romeo:- Habla. ¡Oh! ¡Habla otra vez ángel resplandeciente!... Porque esta noche
 apareces tan esplendorosa sobre mi cabeza como un alado mensajero celeste
 ante los ojos estáticos y maravillados de los mortales, que se inclinan hacia atrás
 para verle, cuando él cabalga sobre las tardas perezosas nubes y navega en el
 seno del aire.

Julieta:- ¡Oh Romeo, Romeo! ¿Por qué eres tú Romeo? Niega a tu padre y rehusa
 tu nombre; o, si no quieres, júrame tan sólo que me amas, y dejaré yo de ser una
 Capuleto.

Romeo:- (Aparte) ¿Continuaré oyéndola, o le hablo ahora?

Hamlet. *Romeo y Julieta*.

- 12.** En el siguiente texto del Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha se han empleado comas en lugar de puntos (que sería la puntuación correcta). Intente detectar de qué comas se trata y sustitúyalas por el punto y seguido correspondiente.

La del alba sería cuando Don Quijote salió de la venta, tan contento, tan gallardo, tan alborozado por verse ya armado caballero, que el gozo le reventaba por las cinchas del caballo, mas viniéndole a la memoria los consejos de su huésped acerca de las prevenciones tan necesarias que había de llevar consigo, en especial la de los dineros y camisas, determinó volver a su casa y acomodarse de todo, y de un escudero, haciendo cuenta de recibir a un labrador vecino suyo, que era pobre y con hijos, pero muy a propósito para el oficio escuderil de la caballería, con este pensamiento guió a Rocinante hacia su aldea, el cual casi conociendo la querencia, con tanta gana comenzó a caminar, que parecía que no ponía los pies en el suelo, no había andado mucho, cuando le pareció que a su diestra mano, de la espesura de un bosque que allí estaba, salían unas voces delicadas, como de persona que se quejaba; y apenas las hubo oído, cuando dijo: gracias doy al cielo por la merced que me hace, pues tan presto me pone ocasiones delante, donde yo pueda cumplir con lo que debo a mi profesión, y donde pueda coger el fruto de mis buenos deseos:

estas voces sin duda son de algún menesteroso o menesterosa, que ha menester mi favor y ayuda: y volviendo las riendas encaminó a Rocinante hacia donde le pareció que las voces salían; y a pocos pasos que entró por el bosque, vio atada una yegua a una encina, y atado en otra un muchacho desnudo de medio cuerpo arriba, de edad de quince años, que era el que las voces daba y no sin causa, porque le estaba dando con una pretina muchos azotes un labrador de buen talle, y cada azote le acompañaba con una reprensión y consejo, porque decía: la lengua queda y los ojos listos, y el muchacho respondía: no lo haré otra vez, señor mío; por la pasión de Dios, que no lo haré otra vez, y yo prometo de tener de aquí adelante más cuidado con el hato, y viendo Don Quijote lo que pasaba, con voz airada dijo: descortés caballero, mal parece tomaros con quien defender no se puede; subid sobre vuestro caballo y tomad vuestra lanza, (que también tenía una lanza arrimada a la encina, adonde estaba arrendada la yegua) que yo os haré conocer ser de cobardes lo que estáis haciendo.

Miguel de Cervantes. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*.

UNIDAD DIDÁCTICA 2: LA COMA Y EL PUNTO Y COMA**❖ OBJETIVOS****Objetivos generales**

- Expresarse por escrito con corrección ortográfica.
- Mejorar la competencia comunicativa a través de la aplicación oportuna de las reglas de ortografía.
- Mejorar la capacidad de comprensión y expresión, oralmente y por escrito.

Objetivos específicos

- Identificar la coma (,).
- Reconocer los distintos usos de la coma.
- Usar correctamente la coma.
- Distinguir los usos incorrectos de la coma.
- Reconocer los usos no lingüísticos de la coma.
- Reconocer el punto y coma.
- Identificar los distintos usos del punto y coma.
- Usar correctamente el punto y coma.

❖ CONTENIDOS

- Definición de coma.
- El uso de la coma.
- Usos incorrectos de la coma.

- Errores ortográficos relacionados con la coma.
- Definición de punto y coma.
- Usos del punto y coma.
- Realiza comentarios de texto empleando correctamente la coma y el punto y coma.
- Lectura de textos atendiendo especialmente al empleo que se hace de la coma y el punto y coma.
- Comentario con los compañeros los principales usos de la coma y el punto y coma.
- Diligencia en la puesta en práctica de las reglas relacionadas con el uso de la coma como respuesta a un espíritu autoexigente con la expresión escrita.
- Valoración el uso correcto de la coma como medio para mejorar la competencia comunicativa.
- Interés por respetar las normas de corrección lingüística en lengua escrita.
- Respeto el uso del punto y coma como medio para lograr una expresión escrita correcta.
- Preocupación por realizar escritos empleando con corrección el punto y coma.

❖ CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Identifica los distintos usos de la coma.
- Reconoce los distintos usos de la coma.
- Usa correctamente la coma.

- Distingue los usos incorrectos de la coma.
- Identifica correctamente el punto y coma (;).
- Emplea correctamente el punto y coma.
- Diferencia los distintos usos del punto y coma.

❖ ACTIVIDADES

ACTIVIDADES COMUNES GT Y GE

✓ ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN

1. Lee los siguientes versos del poema *Entierro en el campo* de Carlos Pezoa Véliz.

Realiza las pausas pertinentes, diferenciando la coma y el punto y coma.

Con un cadáver a cuestas,
camino del cementerio,
meditabundos avanzan
los pobres angarilleros.

Cuatro faroles descienden
por Marga-Marga hacia el pueblo,
cuatro luces melancólicas
que hace llorar sus reflejos;
cuatro maderos de encina,
cuatro acompañantes viejos...

Una voz cansada implora
por la eterna paz del muerto;
ruidos errantes, siluetas
de árboles foscas, siniestros.
Allá lejos, en la sombra,
el aullar de los perros

y el efímero rezongo
de los nostálgicos ecos...

Sopla el puelche. Una voz dice:
-Viene, hermano, el aguacero.

Otra voz murmura: -Hermanos,
roguemos por él, roguemos.

Calla en las faldas tortuosas
el aullar de los perros;
inmenso, extraño, desciende
sobre la noche el silencio;
apresuran sus responsos
los pobres angarilleros,
y repite alguno: -Hermano,
ya no tarda el aguacero;
son las cuatro, el agua viene,
roguemos por él, roguemos.

Y como empieza la lluvia,
doy mi adiós a aquel entierro,
pico espuela a mi caballo
y en la montaña me interno.

Y allá en la montaña oscura,
¿quién era?, llorando pienso:
-¡Algún pobre diablo anónimo
que vino un día de lejos,

alguno que amó los campos,
que amó el sol, que amó el sendero,
por donde se va a la vida,
por donde él, pobre labriego,
halló una tarde el olvido,
enfermo, cansado, viejo.

✓ ACTIVIDADES DE DESARROLLO

2. Coloca la coma donde sea necesaria y justifica su uso.

- a) Es un chico muy reservado estudioso y de buena familia.
- b) Acudió toda la familia: abuelos padres hijos cuñados etc.
- c) Efectivamente tienes razón.
- d) El perro el gato y el ratón son animales mamíferos.
- e) Estaba preocupado por su familia por su trabajo por su salud.
- f) Pagó el traje el bolso y los zapatos y salió de la tienda.
- g) He dicho que me escuchéis muchachos.
- h) Julio ven acá.
- i) Puedes llevarte mi cámara de fotos pero ten mucho cuidado.
- j) Estas dos palabras son sinónimas es decir significan lo mismo.
- k) Por consiguiente no vamos a tomar ninguna resolución precipitada.

3. Explica el uso del punto y coma en los enunciados siguientes:

- a) Visitó muchos países, conoció a mucha gente; sin embargo, jamás habló de ello.
- b) Siempre hablábamos de cosas muy interesantes, a veces, aburridas; pero siempre hablábamos.

4. ¿Por qué es incorrecto el uso de la coma en la siguiente oración? Justifica tu respuesta.

- a) *Las estanterías del rincón, estaban perfectamente organizadas.

5. Justifica el empleo de la coma en las siguientes oraciones:

- a) Estoy alegre, Isabel, por el regalo.
- b) En ese momento, Adrián, el marido de mi hermana, dijo que nos ayudaría.
- c) Cogieron muchas cerezas, aunque todas picadas por los pájaros.
- d) La presencia de la protagonista de la película, que vestía un espectacular traje de noche, produjo muy diferentes comentarios.
- e) No obstante, es necesario reformar los estatutos.
- f) Los vientos del Sur, que en aquellas abrasadas regiones son muy frecuentes, incomodan a los viajeros.
- g) Toda mi familia, incluido mi hermano, estaba de acuerdo.
- h) Ella es, entre mis amigas, la más querida.
- i) Considerando las últimas investigaciones realizadas por el Centro de Investigación, la respuesta a tu pregunta es afirmativa.

6. Fíjese en el uso del punto y coma en este fragmento e intente escribir un texto parecido utilizando este signo de puntuación.

Cuando fuimos al zoo, vimos rinocerontes, tanto blancos como negros; leones; elefantes, que, nos dijo el profesor, procedían de África y de India;

una pantera negra; y, también, unos cuantos mamíferos.

7. Localiza los vocativos en los siguientes versos de Gabriela Mistral y coloca las comas donde sean necesarias.

Niño indio si estás cansado

Tú te acuestas sobre la Tierra

Y lo mismo si estás alegre

Hijo mío juega con ella...

✓ **ACTIVIDADES DE REFUERZO**

8. Completa las siguientes oraciones con enumeraciones:

- a) En el supermercado tengo que comprar_____.
- b) En esa calle me he encontrado con _____.
- c) Las últimas películas que han estrenado en el cine son_____.
- d) Algunos animales mamíferos son_____.

9. Coloca punto y coma donde sea necesario:

- a) Mi padre es pianista mi madre cantante.
- b) Juan no tiene razón está muy equivocado.
- c) El verano pasado estuvimos en Burgos este iremos a Santander.
- d) El Ebro pasa por Zaragoza el Guadalquivir, por Sevilla.
- e) Las elecciones serán el 15 de mayo por tanto, solo quedan tres semanas.

10. Realiza las siguientes actividades interactivas:

<http://www.reglasdeortografia.com/coma01.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/coma03.php>

✓ **ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN**

11. Elige la respuesta adecuada:

El enunciado *Aznar, es el presidente*:

- a) Está bien puntuado porque la coma está marcando una pausa en la lengua hablada.
- b) Está bien puntuado porque entre sujeto y predicado se puede colocar una coma.
- c) En esta oración, la presencia de la coma nos indica que *Juan* es un vocativo. d) Incluso tratándose de un vocativo, deberíamos suprimir la coma.

12. Coloca las comas y puntos y coma, que falta en el siguiente poema de Rubén Darío.

Alaba los ojos negros de Julia

¿Eva era rubia? No. Con negros ojos
vio la manzana del jardín: con labios
rojos probó su miel con labios rojos
que saben hoy más ciencia que los sabios.

Venus tuvo el azur en sus pupilas
pero su hijo no. Negros y fieros
encienden a las tórtolas tranquilas
los dos ojos de Eros.

Los ojos de las reinas fabulosas
de las reinas magníficas y fuertes
tenían las pupilas tenebrosas
que daban los amores y las muertes.

Pentesilea reina de amazonas
Judith espada y fuerza de Betulia

Cleopatra encantadora de coronas
la luz tuvieron de tus ojos Julia.

La negra que es más luz que la luz blanca
del sol y las azules de los cielos.
Luz que el más rojo resplandor arranca
al diamante terrible de los celos.

Luz negra luz divina luz que alegra
la luz meridional luz de las niñas
de las grandes ojeras ¡oh luz negra
que hace cantar a Pan bajo las viñas!

13. Explica el significado de estos enunciados. Fíjate en la posición de la coma.

- a) ¿Cuándo nos veremos? Mañana no, estoy ocupada.
- b) ¿Cuándo nos veremos? Mañana, no estoy ocupada.
- c) Se lo dijo claro.
- d) Se lo dijo, claro.

14. Tras el visionado de *Los viajes de Gulliver*, realiza un resumen de la película. No olvides emplear todos los signos de ortografía estudiados hasta ahora, además de otros que conozcas.



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS GT

15. Coloca la coma donde sea necesaria y justifica su uso.

- a) Es un chico muy reservado estudioso y de buena familia.
- b) Acudió toda la familia: abuelos padres hijos cuñados etc.
- c) Efectivamente tienes razón.
- d) El perro el gato y el ratón son animales mamíferos.

- e) Estaba preocupado por su familia por su trabajo por su salud.
- f) Pagó el traje el bolso y los zapatos y salió de la tienda.
- g) He dicho que me escuchéis muchachos.
- h) Julio ven acá.
- i) Puedes llevarte mi cámara de fotos pero ten mucho cuidado.
- j) Estas dos palabras son sinónimas es decir significan lo mismo.
- k) Por consiguiente no vamos a tomar ninguna resolución precipitada.

16. Explica el uso del punto y coma en los enunciados siguientes:

- a) Visitó muchos países, conoció a mucha gente; sin embargo, jamás habló de ello.
- b) Siempre hablábamos de cosas muy interesantes, a veces, aburridas; pero siempre hablábamos.



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS DEL GE

17. Continúa el diálogo de la zapatera y el zapatero usando los signos de puntuación estudiados en esta unidad. Realiza posteriormente una lectura dramatizada.

ZAPATERA. ¡Cuánto tiempo hace que se la perdoné!

ZAPATERO. ¿Quiere usted que llegue ahora mismo?

ZAPATERA. ¡Ay, si viniera!

ZAPATERO. (*Gritando.*) ¡Pues aquí está!

ZAPATERA. ¿Qué está usted diciendo?

ZAPATERO. (*Quitándose las gafas y el disfraz.*) ¡Que ya no puedo más! ¡Zapatera de mi corazón! (*La Zapatera está como loca, con los brazos separados del cuerpo. El Zapatero abraza a la Zapatera y ésta lo mira fijamente en medio de su crisis. Fuera se oye claramente un run-run de coplas.*)

VOZ. (*Dentro.*)

La señora zapatera
al marcharse su marido
ha montado una taberna
donde acude el señorío.

ZAPATERA. (*Reaccionando.*) Pillo, granuja, tunante, canalla! ¿Lo oyes? ¡Por tu culpa!

(*Tira las sillas.*)

ZAPATERO. (*Emocionado dirigiéndose al banquillo.*) ¡Mujer de mi corazón!

ZAPATERA. ¡Corremundos! ¡Ay, cómo me alegro de que hayas venido! ¡Qué vida te voy a dar! ¡Ni la Inquisición! ¡Ni los templarios de Roma!

ZAPATERO. (*En el banquillo.*) ¡Casa de mi felicidad! (*Las coplas se oyen cerquísima, los Vecinos aparecen en la ventana.*)

Federico García Lorca. *La zapatera prodigiosa.*

18. Fíjate en el texto anterior e intenta justificar el uso de las comas que aparecen.
19. Identifica los distintos puntos (seguido, aparte, final) en el fragmento de la actividad anterior.
20. Intenta localizar los puntos y coma que se han “perdido” en el texto siguiente y vuelve a colocarlos.

DON DIEGO.- Muy bien. Siéntese usted... Y no hay que asustarse ni alborotarse (Siéntanse los dos) por nada de lo que yo diga y cuenta, no nos abandone el juicio cuando más lo necesitamos... Su hija de usted está enamorada...

DOÑA IRENE.- Pues ¿no lo he dicho ya mil veces? Sí, señor, que lo está; y bastaba que yo lo dijese para que...

DON DIEGO.- ¡Este vicio maldito de interrumpir a cada paso! Déjeme usted hablar.

DOÑA IRENE.- Bien, vamos, hable usted.

DON DIEGO.- Está enamorada pero no está enamorada de mí.

DOÑA IRENE.- ¿Qué dice usted?

DON DIEGO.- Lo que usted oye.

DOÑA IRENE.- Pero ¿quién le ha contado a usted esos disparates?

DON DIEGO.- Nadie. Yo lo sé, yo lo he visto, nadie me lo ha contado, y cuando se lo digo a usted, bien seguro estoy de que es verdad... Vaya, ¿qué llanto es ése?

DOÑA IRENE.- (Llora) ¡Pobre de mí!

DON DIEGO.- ¿A qué viene eso?

DOÑA IRENE.- ¡Porque me ven sola y sin medios, y porque soy una pobre viuda, parece que todos me desprecian y se conjuran contra mí!

DON DIEGO.- Señora doña Irene...

DOÑA IRENE.- Al cabo de mis años y de mis achaques, verme tratada de esta manera, como un estropajo, como una puerca cenicienta, vale al decir... ¿Quién lo creyera de usted?... ¡Válgame Dios!... ¡Si vivieran mis tres difuntos!... Con el último difunto que me viviera, que tenía un genio como una serpiente...

DON DIEGO.- Mire usted, señora, que se me acaba ya la paciencia.

DOÑA IRENE.- Que lo mismo era replicarle, que se ponía hecho una furia del infierno, y un día de Corpus, yo no sé por qué friolera, hartó de mojicones a un comisario ordenador, y si no hubiera sido por dos padres del Carmen, que se pusieron de por medio, lo estrella contra un poste en los portales de Santa Cruz.

DON DIEGO.- Pero ¿es posible que no ha de entender usted a lo que voy a decirle?

DOÑA IRENE.- ¡Ay, no, señor que bien lo sé, que no tengo pelo de tonta, no, señor!... Usted ya no quiere a la niña, y busca pretextos para zafarse de la obligación en que está... ¡Hija de mi alma y de mi corazón!

Leandro Fernández de Moratín. *El sí de las niñas*.

21. Realiza las actividades de la siguiente página web:

<http://www.aplicaciones.info/ortogra/ofrase18.htm>

22. Realiza las actividades sobre la coma de la siguiente página web:

<http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/ortografia/comaejer.htm>

<http://www.reglasdeortografia.com/coma02.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/coma05.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/coma07.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/coma10.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/coma15.php>

UNIDAD DIDÁCTICA 3: LOS DOS PUNTOS Y LOS PUNTOS SUSPENSIVOS**❖ OBJETIVOS****Objetivos generales**

- Expresarse por escrito con corrección ortográfica.
- Mejorar la competencia comunicativa a través de la aplicación oportuna de las reglas de ortografía.
- Mejorar la capacidad de comprensión y expresión, oralmente y por escrito.

Objetivos específicos

- Reconocer los dos puntos.
- Identificar correctamente los distintos usos de los dos puntos.
- Usar correctamente los dos puntos.
- Reconocer los puntos suspensivos.
- Identificar correctamente los distintos usos de los puntos suspensivos.
- Saber combinar los puntos suspensivos con otros signos.

❖ CONTENIDOS

- Definición de los dos puntos.
- Usos de los dos puntos.
- Combinación de los dos puntos con otros signos.
- Definición de los puntos suspensivos.
- Usos de los puntos suspensivos.

- Combinación de los puntos suspensivos con otros signos.
- Analiza textos en los que se emplean los dos puntos y los puntos suspensivos.
- Elaboración de trabajos personales empleando los distintos signos ortográficos, mostrando especial atención a los dos puntos y los puntos suspensivos.
- Realiza lecturas dramatizadas en las que aparecen los dos puntos y los puntos suspensivos.
- Redacta textos cuidando el uso de los dos puntos y los puntos suspensivos.
- Valora la importancia de un correcto empleo de los dos puntos y de puntos suspensivos.
- Aprecia el valor de expresarse por escrito con corrección ortográfica.
- Interés por redactar textos en los que aparezcan distintos usos de los dos puntos y los puntos suspensivos.

❖ CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Reconoce los dos puntos.
- Identifica correctamente los distintos usos de los dos puntos.
- Usa correctamente los dos puntos.
- Reconoce los puntos suspensivos.
- Identifica correctamente los distintos usos de los puntos suspensivos.
- Sabe combinar los puntos suspensivos con otros signos.

❖ ACTIVIDADES

✍ ACTIVIDADES COMUNES DEL GT Y GE

✓ ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN

1. Escribe una carta a un amigo o amiga que no veas desde hace tiempo. No olvides poner el encabezamiento.
2. Escribe la primera parte de un refrán y déjalo inacabado. ¿Mediante qué signos has indicado que el enunciado del refrán no se ha acabado?

✓ ACTIVIDADES DE DESARROLLO

3. Justifica el uso de los dos puntos en las siguientes oraciones:

- a) Estimados Sres.: Por la presente les informamos...
- b) En la tienda había: naranjas, limones, plátanos y cocos.
- c) Fue Descartes quien dijo: "Pienso, luego existo".
- d) Entonces, el lobo preguntó: - ¿Dónde vas, Caperucita?

4. Justifica el uso de los puntos suspensivos en las siguientes oraciones:

- a) Y en aquel momento...
- b) Vinieron Juan, Pedro, María...
- c) Quiero decírtelo, pero... no merece la pena.
- d) Bueno..., no sé..., si tú quisieras...
- e) En un lugar de la Mancha (...), un hidalgo caballero...

5. Emplea punto o puntos suspensivos al final de estos enunciados:

- a) No tengo tiempo que perder
- b) Si quieres venir
- c) Quizás si aprietas el botón
- d) Recoge deprisa y nos vamos
- e) Me temo que
- f) No sé si haciéndolo así

6. Escribe dos puntos donde sea necesario y cambia de línea lo más cerca posible de final de la caja; cortando las palabras, si es preciso, para que practiques.

- a) El único egoísta que me gusta es el que dice No hay nadie como mi madre, ni hija como mi hija.
- b) D. José Pérez Gómez, Secretario del Ayuntamiento de Béjar (Salamanca), Certifico Que en el folio veinte de partidas de nacimiento no hay datos sobre su consulta.

✓ ACTIVIDADES DE REFUERZO**7. Escribe dos puntos o puntos suspensivos donde sea necesario. Cambia de renglón cuando sea necesario.**

- a) Dijo entonces el huésped a los dos "A buen capellán..."
- b) El ejercicio, la dieta, el trabajo he aquí tres grandes médicos.
- c) Todas las esdrújulas se acentúan; por ejemplo cántaro, árboles, bárbaro.
- d) Mi querido e inolvidable amigo Recibí tu carta que me alegró mucho.
- e) Visto el informe de la Junta Provincial, determinamos Que la finca no se puede declarar como urbana.

8. Escribe las siguientes horas con números.

- a) Doce y cuarto.
- b) Once y cuarenta y dos.
- c) Cinco y media.

✓ ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN**9. Chatea con tus amigos empleando los signos de puntuación estudiados hasta ahora, especialmente los dos puntos y los puntos suspensivos.****10. Elige la respuesta adecuada:**

¿Qué enunciado está bien puntuado?:

- a) *Querido Antonio,*

Te escribo para decirte que la boda será...

- b) *Estimado Antonio*

Te escribo para decirte que la boda será...

- c) Estimado Antonio.

Te escribo para decirte que la boda será...

- d) *Estimado Antonio*

te escribo para decirte que la boda será...

**ACTIVIDADES ESPECÍFICAS GT****11. Dictado:**Escalofrío

La luna viene con nosotros, grande, redonda, pura. En los prados soñolientos se ven, vagamente, no sé qué cabras negras, entre las zarzamoras... Alguien se esconde, tácito, a nuestro pasar... Sobre el vallado, un almendro inmenso, niveo de flor y de luna, revuelta la copa con una nube blanca, cobija el camino asaeteado de estrellas de marzo... Un olor penetrante a naranjas... Humedad y silencio... La cañada de las Brujas...

-¡Platero, qué... frío!

Platero, no sé si con su miedo o con el mío, trota, entra en el arroyo, pisa la luna y la hace pedazos. Es como si un enjambre de claras rosas de cristal se enredara, queriendo retenerlo, a su trote...

Y trota Platero, cuesta arriba, encogida la grupa cual si alguien le fuese a alcanzar, sintiendo ya la tibieza suave, que parece que nunca llega, del pueblo que se acerca...

Juan Ramón Jiménez. *Platero y yo*.

**ACTIVIDADES ESPECÍFICAS GE****12. Observa el uso de los puntos suspensivos en el siguiente texto teatral. Realiza una lectura dramatizada.**

DON SACRAMENTO.- La niña los domingo, tocará el piano, Dionisio... Tocaré el piano, quizá, quizá, si estamos en vena, quizá recibamos alguna visita... personas honradas, desde luego... por ejemplo, haré que vaya el señor Smith... Usted ser hará en seguida amigo suyo y pasará con él muy buenos ratos... el señor Smith es una persona muy conocida... su retrato ha aparecido en todos los periódicos del mundo... ¡es el centenario más famoso de la población! Acaba de cumplir ciento veinte años y aún

conserva cinco dientes... ¡Usted se pasará hablando con él toda la noche!... Y también irá su señora...

DIONISIO.- ¿Y cuántos dientes tiene su señora?

DON SACRAMENTO.- ¡Oh, ella no tiene ninguno! Los perdió todos cuando se cayó por aquella escalera y quedó paralítica para toda su vida, sin poderse levantar de su sillón de ruedas... ¡Usted pasará grandes ratos charlando con este matrimonio encantador!

DIONISIO.- Pero ¿y si se me mueren cuando estoy hablando con ellos? ¿Qué hago yo, Dios mío?

DON SACRAMENTO.- ¡Los centenarios no se mueren nunca! ¡Entonces no tendrían ningún mérito, caballero!...

Miguel Mihura. *Tres sombreros de copa*.

13. Realiza las siguientes actividades interactivas relacionadas con los dos puntos:

<http://www.reglasdeortografia.com/dospuntos01.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/dospuntos02.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/dospuntos03.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/dospuntos05.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/dospuntos06.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/dospuntos07.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/dospuntos08.php>

14. Realiza las siguientes actividades interactivas relacionadas con los puntos suspensivos:

<http://www.reglasdeortografia.com/puntossuspensivos01.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/puntossuspensivos02.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/puntossuspensivos04.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/puntossuspensivos05.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/puntossuspensivos06.php>

UNIDAD DIDÁCTICA 4: LOS SIGNOS DE ENTONACIÓN: LA INTERROGACIÓN Y LA EXCLAMACIÓN

❖ OBJETIVOS

Objetivos generales

- Expresarse por escrito con corrección ortográfica.
- Mejorar la competencia comunicativa a través de la aplicación oportuna de las reglas de ortografía.

Objetivos específicos

- Saber identificar correctamente los signos de interrogación y de exclamación.
- Saber identificar correctamente los distintos usos de los signos de interrogación y de exclamación.
- Usar correctamente los signos de interrogación y de exclamación.
- Reconocer el signo final de interrogación entre paréntesis cuando expresa ironía o duda.
- Reconocer el signo final de interrogación entre paréntesis cuando expresa sorpresa o ironía.

❖ CONTENIDOS

- Definición de los signos de interrogación y de exclamación.
- Características de los signos de apertura y cierre.
- Combinación de los signos de interrogación y exclamación con el punto y la coma.

- Significado de los signos de interrogación y de exclamación, cuando aparecen entre paréntesis.
- Confecciona diálogos en los que usa correctamente los signos de interrogación y exclamación.
- Comenta correctamente la función de los signos de interrogación y exclamación en un texto.
- Realiza lecturas dramatizadas de textos en los que aparecen signos de entonación.
- Valora la importancia de usar correctamente los signos de interrogación y exclamación.
- Es consciente del valor de los signos y de que omitir su empleo puede producir ambigüedades en los enunciados.
- Respeta otros usos de los signos de interrogación y exclamación, que no están directamente relacionados con los enunciados interrogativos directos o exclamativos.

❖ CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Sabe identificar correctamente los signos de interrogación y de exclamación.
- Sabe identificar correctamente los distintos usos de los signos de interrogación y de exclamación.
- Usa correctamente los signos de interrogación y de exclamación.
- Reconoce el signo final de interrogación entre paréntesis cuando expresa ironía o duda.

- Reconoce el signo final de interrogación entre paréntesis cuando expresa sorpresa o ironía.

❖ ACTIVIDADES

ACTIVIDADES COMUNES DEL GT Y GE

✓ ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN

1. Lee el siguiente poema y explica el juego de palabras. Reflexiona luego acerca de cómo los signos de interrogación pueden cambiar el sentido de un enunciado.

- He reñido a un hostelero.

- ¿Por qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo?

- Porque donde, cuando como,

sirven mal, me desespero.

Tomás de Iriarte (1750-1791)

✓ ACTIVIDADES DE DESARROLLO

2. Formula preguntas para las siguientes respuestas:

- a) El dinero está en el segundo cajón del mueble del salón.
- b) Tienes que pasar las naranjas por el exprimidor.
- c) Creo que se trata de un gran libro.
- d) Si, ya he recogido toda la habitación.
- e) No, no creo que vaya a ver la función.

- f) Me suelo acostar bastante temprano.

3. Sitúa los signos de interrogación donde sea preciso.

- a) Ira aquella luz; qué será.
- b) Chicos, quién se atreve a llegar allí nadando.
- c) Hola, Eva, qué haces aquí.
- d) Te lo vuelvo a preguntar; qué quieres hacer.
- e) Tienes un momento, Cristina.
- f) Puedes indicarme cómo llegar al ayuntamiento.
- g) Su nombre es Alberto, verdad.

4. Convierte las siguientes oraciones en enunciados exclamativos:

- a) Holanda es un país muy bonito.
- b) El coche que se ha comprado Luis es muy grande.
- c) No puedo creer que todavía no hayas terminado.
- d) No se puede pisar el césped.

5. Inventa oraciones exclamativas para estas situaciones:

- a) Hay 45 grados centígrados a la sombra.
- b) Acabas de comprarte un vestido precioso en las rebajas.
- c) Has visto una película extraordinaria.
- d) Vas en el coche y te das cuenta de que te has confundido de carretera.

- 6. Lee este texto y coloca los signos de interrogación y exclamación donde sea necesario. Escribe también los puntos que faltan:**

Mi querida Laura, cómo estás Hace por lo menos un siglo que no te veo te has casado
Con quién Pero si tú decías que nunca te ibas a casar Hay que ver cómo pasa el tiempo y
ahora qué planes tienes Perdón, qué planes tenéis Bueno, ya me contarás Te mando un
beso miles de besos Escíbeme

- 7. Escribe un diálogo entre dos amigos que llevan muchos años sin verse y se encuentran por casualidad. En dicho diálogo deben aparecer signos de interrogación y exclamación.**

✓ **ACTIVIDADES DE REFUERZO**

- 8. Escribe preguntas para estas respuestas:**

- a) Hemos pasado un fin de semana en Mallorca.
- b) Estamos acabando de estudiarnos la lección de mañana.
- c) Mi libro favorito es *Hamlet*.
- d) No, me voy a comprar una moto.

- 9. Realiza las siguientes actividades interactivas:**

<http://www.aplicaciones.info/ortogra/ofrase18.htm>

✓ **ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN**

- 10. Escribe preguntas directas que se correspondan con las siguientes preguntas indirectas:**

- a) Cuéntame cuándo has llegado y cuánto te has gastado en el viaje.

- b) Antonio me preguntó que adónde iba a ir de vacaciones el próximo verano.
- c) Me increpó que cómo le iba a hacer esa faena.
- d) Pregúntale si ha pagado ya todos los recibos de la comunidad de propietarios.

11. Escribe dos enunciados que expresen ironía, empleando el signo de interrogación.

12. Escribe dos enunciados que expresen duda, empleando el signo de interrogación.



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS DEL GT

13. Dictado:

Vestido de luto, con mi barba nazarena y mi breve sombrero negro, debo cobrar un extraño aspecto cabalgando en la blandura gris de Platero. Cuando, yendo a las viñas, cruzo las últimas calles, blancas de cal con sol, los chiquillos gitanos, aceitosos y peludos, fuera de los harapos verdes, rojos y amarillos, las tensas barrigas tostadas, corren detrás de nosotros, chillando largamente:

– ¡El loco! ¡El loco! ¡El loco!

...Delante está el campo, ya verde. Frente al cielo inmenso y puro, de un incendiado añil, mis ojos – ¡tan lejos de mis oídos! – se abren noblemente, recibiendo en su calma esa placidez sin nombre, esa serenidad armoniosa y divina que vive en el sinfín del horizonte...

Y quedan, allá lejos, por las altas eras, unos agudos gritos, velados finamente, entrecortados, jadeantes, aburridos:

– ¡El lo... co! ¡El lo... co!

Juan R. Jiménez. *Platero y yo*.



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS DEL GE

14. Realiza las siguientes actividades interactivas relacionadas con el uso de los signos de interrogación y exclamación:

<http://www.reglasdeortografia.com/interrogexcla08.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/interrogexcla12.php>

15. Realiza una lectura dramatizada del siguiente texto teatral de Calderón de la Barca. Fíjate en los signos de puntuación para entonar adecuadamente.

En llegando a esta pasión,
un volcán, un Etna hecho,
quisiera sacar del pecho
pedazos del corazón.
¿Qué ley, justicia o razón,
negar a los hombres sabe
privilegio tan sùave,
excepción tan principal,
que Dios le ha dado a un cristal,
a un pez, a un bruto y a un ave?

Sueña el rey que es rey, y vive
con este engaño mandando,
disponiendo y gobernando;
y este aplauso, que recibe
prestado, en el viento escribe,
y en cenizas le convierte
la muerte, ¡desdicha fuerte!
¿Que hay quien intente reinar,
viendo que ha de despertar
en el sueño de la muerte?

Sueña el rico en su riqueza,
que más cuidados le ofrece;
sueña el pobre que padece
su miseria y su pobreza;

sueña el que a medrar empieza,
sueña el que afana y pretende,
sueña el que agravia y ofende,
y en el mundo, en conclusión,
todos sueñan lo que son,
aunque ninguno lo entiende.

Yo sueño que estoy aquí
destas prisiones cargado,
y soñé que en otro estado
más lisonjero me vi.
¿Qué es la vida? Un frenesí.
¿Qué es la vida? Una ilusión,
una sombra, una ficción,
y el mayor bien es pequeño:
que toda la vida es sueño,
y los sueños, sueños son.

Calderón de la Barca. *La vida es sueño*.

16. Continúa este fragmento de El señor Badanas e invierte los papeles de doña Melitona y doña Herminia. Utiliza signos de entonación.

ESCENA VI

Doña Melitona, Doña Herminia, Leopolda, Tulita, Charito, Beba. (Salen segunda izquierda.)

Doña Herminia: ¡Vaya, vaya si estaréis contentas, hija!

Doña Melitona: ¡Figúrate!

Doña Herminia: ¡El de hoy ha sido un espectáculo emocionantísimo!

Leopolda: ¡Yo aún tengo las lágrimas en los ojos!...

Beba: ¡Y yo!...

Charito: ¡Y nosotras! (A parte, a las chicas.) ¡Como que nos ha hecho llorar de risa el frac de don Saturiano!

Tulita: ¡Calla, no te oigan!

Doña Melitona: ¡Pues figuraos nosotras cómo estaremos de conmovidas!

Leopolda: ¡Ah, sí; don Saturiano va camino de los más altos puestos!

Doña Melitona: Si la suerte nos ayuda otro poco, desde luego.

Doña Herminia: ¡Verdaderamente, lo vuestro tiene un mérito loco, hija! Porque, ¿qué erais vosotros? ¡Nada!... Tu marido, un infeliz chupatintas, y tú, hija de una humilde lavandera.

Charito: ¡Uy!, ¿de una lavandera?

Tulita: ¿Pero de esas de lavar ropa?

Doña Herminia: ¡Sí, ropa... ropa sucia, hija mía! ¡Qué mérito!, ¿eh?

Charito: ¡Sí, porque lavar debe ser difícilísimo!

Doña Herminia: ¡Digo, elevarse desde esa baja condición! Yo se lo cuento a todo el mundo, porque eso te honra, te enaltece. ¡Ah, y su abuelo vendía cangrejos!

Charito: ¿De mar o de río?

Doña Melitona: ¡De lo que saliera, hija!

Doña Herminia: ¡Qué mérito, qué honor! Yo no me canso de decirlo por todas partes.

Doña Melitona: Ya lo sé, Herminia; ya lo sé; pero no creas que en ese mérito nos vais en zaga, porque tu marido - acuérdate - era hijo del tío Pepe, el Rosquillero...

Beba: ¡Uy, el rosquillero!

Doña Melitona: (A Charito.) Tanto, que cuando tu padre empezó a hacerle el amor a tu madre, en vez de decir que le hacía la rosca, decíamos sus amigas que le hacía la rosquilla. ¡Qué buen humor teníamos entonces! ¿Te acuerdas?

Doña Herminia: (Muy seria.) Sí; pero recordarás que, en cambio, mi familia...

Doña Melitona: Tenía mucho más mérito, ¡ya lo creo!... (A Charito.) A tu abuelo le llamaban el tío Blas, el Cebadero... ¡Vendía la mejor cebada de Soria!...

Beba: ¿Pero cebada de esa...?

Doña Melitona: ¡Sí, de esa de las caballerías, hija!... De la auténtica.

Doña Herminia: Pero, por lo visto, no recuerdas que mamá...

Doña Melitona: ¡Sí, era guapísima, ya lo creo! Y se enamoró de ella un médico, que era un tarambana. Dejó sin granos a tu abuelo en quince días; pero tu madre estaba loca por él, y les ocurrieron una de peripecias... (Esto lo dice confidencialmente, como para que no lo oigan las niñas.) Se escaparon, estuvo depositada, te tuvo a ti, luego se casó...

Doña Herminia: (También confidencial.) No, perdona; no involucre; se casó, luego me tuvo a mí...

Doña Melitona: (A Leopolda, casi al oído.) Sí, pero a los dos días, ¡No valía la pena de una rectificación! (Alto) Y yo, hija, estos pormenores se los cuento también a todo el mundo, porque no sería justo, queriendo tú enaltecerme a mí, refiriendo detalles de mi vida humilde, que yo tuviera callados los tuyos. Ya sabes cómo te quiero.

Doña Herminia: No haces más que corresponder a mi afecto. Somos amigas desde la infancia. Es decir, solo dejamos de tratarnos cuando estuviste de corista con aquella compañía de zarzuela... A ésta se lo he referido.

Charito: Sí; mamá me ha contado muchas veces que ha sido usted señorita del conjunto.

Doña Melitona: Sí, hija; tenía afición al canto, y como no teníamos recursos...

Doña Herminia: Y como los padres son tan raros, pues no querían que yo me tratase con gente del teatro.

Leopolda: ¡Ay, no sé por qué, hija, porque yo tengo oído que las hay buenísimas!

Doña Herminia: Sí; pero aquello fue breve. Tuvo que dejarlo. No servía. ¡Tenía muy poca voz!...

Charito: ¿Poca voz doña Melitona, mamá?... Será cantando, porque así, en lo corriente...

Doña Herminia: En seguida volvió a reanudarse nuestra amistad, y hoy la suerte nos ha unido de nuevo, aunque a ti te ha favorecido con mayor fortuna; porque, al fin, eres directora generala, tienes auto, excelencia...; en fin, que puedes cantar victoria.

Doña Melitona: Sí, hija, y la canto; con poca voz, pero la canto.

Beba: (¡Ay, que se la ha devuelto!)

Leopolda: (Cállate, hija, que ya sabes lo que nos ha dicho papá: que nosotras, neutrales.)

Carlos Arniches. *El señor Badanas*.

17. Observa los distintos usos que tienen los signos de interrogación y exclamación en el texto de la actividad anterior.

18. Recuerda los distintos usos de los puntos suspensivos y los paréntesis, y obsérvalos en el texto anterior.

19. Realiza las siguientes actividades interactivas relacionadas con los signos de entonación.

<http://www.reglasdeortografia.com/interrogexcla01.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/interrogexcla01.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/interrogexcla02.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/interrogexcla03.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/interrogexcla05.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/interrogexcla06.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/interrogexcla07.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/interrogexcla09.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/interrogexcla10.php>

UNIDAD DIDÁCTICA 5: LOS PARÉNTESIS Y LOS CORCHETES**❖ OBJETIVOS****Objetivos generales**

- Expresarse por escrito con corrección ortográfica.
- Mejorar la competencia comunicativa a través de la aplicación oportuna de las reglas de ortografía.

Objetivos específicos

- Identificar los paréntesis.
- Reconocer y saber usar los paréntesis para encerrar incisos, pensamientos, aclaraciones, etc., que suponen una interrupción del texto principal.
- Identificar el uso de los paréntesis para intercalar algún dato: fechas, topónimos, significado de siglas, el autor u obra citado...
- Usar los paréntesis para presentar en un texto palabras incompletas.
- Reconocer que, en las obras de teatro, parecen entre paréntesis los apartes de los personajes.
- Identificar correctamente los corchetes.
- Utilizar los corchetes para indicar que, en un texto transcrito, se omite una parte de él, ya sea una sola palabra o un fragmento.

❖ CONTENIDOS

- Definición de paréntesis
- Principales usos de los paréntesis
- Combinación de los paréntesis con otros signos.
- Definición de corchetes
- Principales usos de los corchetes
- Redacta textos usando correctamente los paréntesis y corchetes.
- Analiza las principales funciones del paréntesis y los corchetes.
- Reconoce la importancia de emplear correctamente los paréntesis y los corchetes.
- Valora la importancia de usar correctamente los paréntesis y los corchetes.
- Es consciente del valor de los paréntesis y los corchetes y de que omitir su empleo puede producir ambigüedades en los enunciados.

❖ CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Identifica los paréntesis.
- Reconoce y sabe usar los paréntesis para encerrar incisos, pensamientos, aclaraciones, etc., que suponen una interrupción del texto principal.
- Identifica el uso de los paréntesis para intercalar algún dato: fechas, topónimos, significado de siglas, el autor u obra citado...
- Usa los paréntesis para presentar en un texto palabras incompletas.

- Reconoce que, en las obras de teatro, aparecen entre paréntesis los apartes de los personajes.

❖ ACTIVIDADES

ACTIVIDADES COMUNES DEL GT Y GE

✓ ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN

1. Lee el siguiente texto y observa el uso que se hace de los paréntesis y los corchetes:

Fábula de Polifemo y Galatea

La Fábula de Polifemo y Galatea (en octavas reales) nos vuelve a contar la historia de Acis y Galatea narrada en las Metamorfosis, de Ovidio. Es una historia sencilla: narra cómo Acis conquista el amor de Galatea, cortejada sin éxito por el cíclope Polifemo, [...] quien mata a Acis, a quien los dioses compasivos transforma en un río.

Aunque (Polifemo) es un monstruo, es también hijo de la naturaleza. Su riqueza —la riqueza del pastor y del granjero— le asocia a la abundancia de la naturaleza desde la primera aparición en el poema.

R. O. Jones

✓ ACTIVIDADES DE DESARROLLO

2. Añade los paréntesis y corchetes necesarios en los siguientes enunciados.

- a) L'étranger El extranjero fue la primera novela de Camus 1913-1969.
- b) José Martínez Ruiz, Azorín Monóvar Alicante, 1873 vivió casi hasta los cien años.
- c) Ayer se subastó en una galería de Nueva York un cuadro por 72 millones de dólares cerca de 53 millones de euros.

- d) Hube de recorrer media docena de establecimientos comerciales el videoclub del señor Boldo, el quiosco del señor Mariano, la mercería de la señora Eulalia hasta encontrar quien me prestara un paraguas todos aducían necesitar el suyo, provisto del cual cogí tres autobuses.

- 3. Justifica el uso de los signos que has empleado en la actividad anterior.**
- 4. Busca un texto en el que se empleen los signos de paréntesis y corchetes y realiza una lectura dramatizada del mismo.**
- 5. Escribe los paréntesis y los signos de puntuación adecuados:**
 - a) Cuando terminó el trabajo y eran ya las doce de la noche estaba exhausto.
 - b) El bebé de mis vecinos con quienes por cierto no me llevo muy bien no para de llorar.
 - c) Ernesto ya conoces a Ernesto no iba vestido de troglodita posmoderno.

✓ ACTIVIDADES DE REFUERZO

- 6. Lee el texto y pon los paréntesis necesarios:**

La Rioja España es la comunidad autónoma más pequeña de la Península. Sus principales ingresos proceden de la agricultura de la vid, espárragos, pimientos, tomates... y de la industria de la conserva. La otra Rioja Argentina recibió este nombre porque muchos de los españoles que allí se instalaron procedían de la región española del mismo nombre.

- 7. Indica a qué capital pertenecen las siguientes ciudades como en el ejemplo:**

| | |
|-----------------|----------------|
| Úbeda (Sevilla) | Baeza |
| Berja | Motril |
| Estepona | Gandía |
| Cartagena | Zalamea la Rea |

✓ ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

8. Busca un texto teatral en el que aparezcan apartes e indica los signos que se emplean para indicarlos.

- a) Identifica correctamente los corchetes.
- b) Sabe utilizar los corchetes para indicar que, en un texto transcrito, se omite una parte de él, ya sea una sola palabra o un fragmento.



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS GT

9. El siguiente fragmento de La Celestina carece prácticamente de acotaciones. Inserta algunas utilizando el signo de los paréntesis.

CALISTO: ¡Sempronio, Sempronio, Sempronio! ¿Dónde está este maldito?

SEMPRONIO: Aquí estoy, señor, curando³⁴ destos caballos.

CALISTO: Pues, ¿cómo sales de la sala?

SEMPRONIO: Abatióse el girifalte³⁵ y vénele a endereçar en el alcándara³⁶.

CALISTO: ¡Assí los diablos te ganen! ¡Assí por infortunio arrebatado perezcas, o perpetuo intolerable tormento consigas, el cual en grado incomparablemente a la penosa y desastrada muerte, que espero, traspasa!. ¡Anda, anda, malvado, abre la cámara y endereça la cama!

SEMPRONIO: Señor, lue hecho es.

CALISTO: Cierra la ventana y dexa la tiniebla acompañar al triste y al desdichado la ceguedad. Mis pensamientos tristes no son dignos de luz. ¡Oh bienaventurada muerte aquella que, deseada, a los afligidos viene! ¡Oh si viniésedes agora, Erasítrato³⁷, médico, sentirías mi mal!

³⁴ Curando: cuidando

³⁵ Gerifalte: ave de caza.

³⁶ Alcándara: percha en la que suele estar el halcón y demás aves de altanería.

³⁷ Erasítrato: fue un importante médico alejandrino de la corte del rey Seleuco, cuyo hijo, Antíoco, cayó enfermo al enamorarse de su madrastra. Erasítrato descubrió la enfermedad al notar que a Antíoco se le aceleraba el pulso al ver a su madrastra. Seleuco renunció a su esposa para curar a su hijo

¡Oh piedad de Seleuco³⁸, inspira en el plebérico corazón³⁹, por que sin esperanza de salud no envíe el espíritu perdido con el desastrado Píramo y de la desdichada Tisbe⁴⁰!

SEMPRONIO: ¿Qué cosa es?

CALISTO: ¡Vete de ahí! No me hables: si no, quizá ante del tiempo de mi rabiosa muerte, mis manos causarán tu arrebatado fin.

SEMPRONIO: Iré, pues solo quieres padecer tu mal.

CALISTO: ¡Ve con el diablo!

[...]

CALISTO: ¡Sempronio!

SEMPRONIO: ¿Señor?

CALISTO: Dame acá el laúd.

SEMPRONIO: Señor, vesle aquí.

CALISTO: ¿Cuál dolor puede ser tal que se iguale con mi mal?

SEMPRONIO: Destemplado está esse laúd.

CALISTO: ¿Cómo templará el destemplado? ¿Cómo sentirá el armonía aquel que consigo está tan disorde; aquel en quien la voluntad a la razón no obedece; quien tiene dentro del pecho agujones, paz, guerra, tregua, amor, enemistad, injurias, pecados, sospechas, todo a una causa? Pero tañe, y canta la más triste canción que sepas.

SEMPRONIO: Mira Nero de Tarpeia

a Roma cómo se ardía:

gritos dan niños y viejos

y él de nada se dolía.⁴¹

CALISTO: Mayor es mi fuego, y menor la piedad de quien yo agora digo.

³⁸ Piedad de Seleuco: se refiere a la historia anterior.

³⁹ Plebérico corazón: corazón de Pleberio, el padre de Melibea. Calisto querría ver la misma actitud en Pleberio que en Seleuco quien podría renunciar a su hija y entregársela.

⁴⁰ Píramo y Tisbe: Píramo y Tisbe son dos jóvenes enamorados cuyas familias se odian; por tal razón deciden fugarse juntos y acuerdan una cita nocturna. Tisbe llega en primer lugar, pero aparece una leona y sale corriendo, dejando caer en su huida el velo con que se cubría. La leona desgarró con sus fauces ensangrentadas el velo y se aleja. Cuando llega Píramo, ve el velo de su amada desgarrado y ensangrentado y, creyendo que ha muerto, se suicida. Tisbe, al encontrar a su amante muerto, también se mata.

⁴¹ Se refiere al emperador Nerón quien, desde la roca Tarpeia, observó el incendio de la ciudad de Roma que él mismo había provocado para que le inspirase un poema.

SEMPRONIO: (Aparte) ¡No me engaño yo, que loco está este mi amo!

CALISTO: ¿Qué estás murmurando, Sempronio?

SEMPRONIO: No digo nada.

CALISTO: Di lo que dices, no temas.

SEMPRONIO: Digo que ¿cómo puede ser mayor el fuego que atormenta un vivo, que el que quemó tal ciudad y tanta multitud de gente?

CALISTO: ¿Cómo? Yo te lo diré. Mayor es la llama que dura ochenta años que la que en un día pasa, y mayor la que mata un ánima que la que quemó cien mil cuerpos. Como de la apariencia a la experiencia, como de lo vivo a lo pintado, como de la sombra a lo real, tanta diferencia hay del fuego, que dices, al que me quema. Por cierto, si el del purgatorio es tal, más querría que mi espíritu fuese con los de los brutos animales, que por miedo de aquél ir a la gloria de los santos.

Fernando de Rojas. *La Celestina*.

10. Explica el aparte que aparece en el texto anterior.



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS GE

11. Busca un texto teatral en el que aparezcan acotaciones de espacio, vestuario, decorado y movimientos de los personajes entre paréntesis.

12. Coloca las comas, los paréntesis, los signos de interrogación y los puntos suspensivos que faltan en el siguiente fragmento de *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca.

PRUDENCIA. Ya me voy. Os he hecho una visita larga. *Se levanta.*

BERNARDA. Espérate mujer. No nos vemos nunca.

PRUDENCIA. Han dado el último toque para el rosario

PONCIA. Todavía no. *Prudencia se sienta.*

BERNARDA. Y tu marido cómo sigue

PRUDENCIA. Igual.

BERNARDA. Tampoco lo vemos.

PRUDENCIA. Ya sabes sus costumbres. Desde que se peleó con sus hermanos por la herencia no ha salido por la puerta de la calle. Pone una escalera y salta las tapias del corral.

BERNARDA. Es un verdadero hombre. Y con tu hija

PRUDENCIA. No la ha perdonado.

BERNARDA. Hace bien.

PRUDENCIA. No sé qué te diga. Yo sufro por esto.

BERNARDA. Una hija que desobedece deja de ser hija para convertirse en enemiga.

PRUDENCIA. Yo dejo que el agua corra. No me queda más consuelo que refugiarme en la iglesia, pero como me estoy quedando sin vista tendré que dejar de venir para que no jueguen con una los chiquillos.

Se oye un gran golpe como dado en los muros. Qué es eso

Federico García Lorca. *La casa de Bernarda Alba*.

- 13. Elige una escena de *La zapatera prodigiosa* de Lorca y realiza una lectura dramatizada de la misma. Después, piensa cómo representarías dicha escena.**

UNIDAD DIDÁCTICA 6: LA RAYA Y LAS COMILLAS**❖ OBJETIVOS****Objetivos generales**

- Expresarse por escrito con corrección ortográfica.
- Mejorar la competencia comunicativa a través de la aplicación oportuna de las reglas de ortografía.

Objetivos específicos

- Reconocer la raya o guion largo.
- Emplear la raya para encerrar aclaraciones o incisos que interrumpen un discurso.
- Utilizar la raya para señalar las intervenciones de un diálogo sin mencionar el nombre de la persona o personaje al que corresponde.
- Usar la raya para introducir los comentarios del narrador.
- Distinguir los distintos tipos de comillas.
- Reconocer el uso de las comillas cuando introducen citas textuales.
- Emplear las comillas en combinación con otros signos.

❖ CONTENIDOS

- Definición de raya o guion largo.
- Principales usos de la raya.
- Definición de comilla y tipos de comillas.

- Principales usos de las comillas.
- Combinación de las comillas con otros signos.
- Reconocimiento de los distintos usos de la raya y las comillas en un texto.
- Aplicación en sus escritos cotidianos de la raya y las comillas.
- Elabora textos respetando los distintos usos de la raya.
- Elabora texto respetando los distintos usos de las comillas.
- Confecciona textos combinando correctamente las comillas con otros signos.
- Realización de dictados empleando correctamente la raya y las comillas.
- Valora la importancia de usar la raya en los textos dialogados.
- Aprecia el uso de la raya y las comillas como medio para lograr una competencia comunicativa adecuada.
- Respeta los correctos usos de la raya y las comillas.
- Comprende la importancia de combinar correctamente las comillas con otros signos como los dos puntos, la coma, los signos de interrogación y exclamación, etc.

❖ CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Reconoce la raya o guion largo.
- Emplea la raya para encerrar aclaraciones o incisos que interrumpen un discurso.
- Utiliza la raya para señalar las intervenciones de un diálogo sin mencionar el nombre de la persona o personaje al que corresponde.

- Usa la raya para introducir los comentarios del narrador.
- Distingue los distintos tipos de comillas y reconoce los principales usos.
- Emplea las comillas en combinación con otros signos.

❖ ACTIVIDADES

✂ ACTIVIDADES COMUNES GT Y GE

✓ ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN

1. Lee y observa. Después, vuelve a escribir el texto anterior usando la raya.



✓ ACTIVIDADES DE DESARROLLO

2. Escribe dos puntos o comillas donde sea oportuno:

LA GUERRA DE LOS MUNDOS

Los medios de comunicación tienen una capacidad de persuasión asombrosa pueden hacer creer las cosas más inverosímiles. El 30 de octubre de 1938, Orson Welles, el famoso director de cine, realizó un programa de ficción llamado La guerra de los mundos. Dice un diario de la época La histeria se apoderó de millares de oyentes de radio, que creyeron que los marcianos habían invadido Nueva York.

3. Usa comillas para señalar los términos empleados en sentido figurado o irónico:

- a) Eres muy puntual: sólo has llegado una hora tarde.
- b) Le pedí diez euros a mi padre y me dijo: ¡Te voy a dar cincuenta!
- c) Después de tus insultos, ya sé que eres muy simpático.

✓ ACTIVIDADES DE REFUERZO

4. Convierte estos enunciados en citas textuales, como en el ejemplo:

- a) ¡Tengo calor! Teresa exclamó: “¡Tengo calor!”
- b) ¡No estoy de acuerdo!
- c) ¿Cuántos años piensas que tiene mi abuela?
- d) Díselo por mí, por favor.
- e) ¿Te vas a comprar un vestido nuevo?

✓ ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

5. Copia las siguientes oraciones completándolas con los paréntesis y las comillas que sean necesarios:

- a) Las ONG Organizaciones No Gubernamentales realizan una labor encomiable en todas las partes del mundo.
- b) Ravel escribió dos suites orquestales con desigual fortuna de público.
- c) Bette Davis 1908-1989 es una actriz norteamericana que trabajó en películas como *La loba* y *Jezabel*. Recibió dos Óscar a la mejor actriz 1935 y 1938.
- d) Tras la muerte del rey Carlos II último monarca de la dinastía de los Austrias se produce la Guerra de Sucesión y se instaura en España la de los Borbones.
- e) Jovellanos estudió en Oviedo, Ávila y Alcalá de Henares Madrid.



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS GT

6. Elige la respuesta correcta:

El signo de la raya:

- a) Tiene las mismas funciones que el guion (-).
- b) Tiene las mismas funciones que el guion bajo (_).
- c) Es un signo tipográfico o, además, tiene otros usos.

7. Justifica el uso de las comillas, los dos puntos, los paréntesis y los corchetes en el siguiente texto.

En el cementerio protestante de Capri hay una sepultura con un reloj de sol y una cita de Mazzini, en inglés: “There is no death in this world, only forgetfulness” (“No existe la muerte, sino solo el olvido”).

Este libro de réquiems es también, en cierta manera, un libro de memorias; porque, en sus páginas, he reunido a grandes y pequeños personajes que forman parte de mi vida. [...]. Pienso que los encuentros y los azares van dando contenido y forma a nuestra vida, más allá de nuestra propia voluntad y de nuestros deseos. No fui yo, probablemente, quién eligió a los personajes de este libro. A unos, contemporáneos míos. Los conocí de cerca o llegué a tratarlos personalmente. Otros llegaron a formar parte de mi vida por misterioso azar. Para mí son un “culto”, aunque para la mayoría de la gente son “cultura”. A diferencia de un libro de crítico o ensayo, que reúne biografías o nombres ilustres con una perspectiva objetiva y distante, estos personajes tienen esa proximidad personal. Llegaron a mí por caminos mágicos: en el azar de una amistad, con un manuscrito olvidado en un viejo libro, en un encuentro fortuito en un café, entre los recuerdos de familia, entre los amores de juventud.

Mauricio Wiesenthal. *Libro de réquiems*. Edasa.



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS GE

8. Observa y explica los usos de las comillas y la raya en el siguiente fragmento de *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez.

Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo.

Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo. Todos los años, por el mes de marzo, una familia de gitanos desarrapados plantaba su carpa cerca de la aldea, y con un grande alboroto de pitos y timbales daban a conocer los nuevos inventos.

Primero llevaron el imán. Un gitano corpulento, de barba montaraz y manos de gorrión, que se presentó con el nombre de Melquiades, hizo una truculenta demostración pública de lo que él mismo llamaba la octava maravilla de los sabios alquimistas de Macedonia.

Fue de casa en casa arrastrando dos lingotes metálicos, y todo el mundo se espantó al ver que los calderos, las pailas, las tenazas y los anafes se caían de su sitio, y las maderas crujían por la desesperación de los clavos y los tornillos tratando de desenclavarse, y aun los objetos perdidos desde hacía mucho tiempo aparecían por donde más se les había buscado, y se arrastraban en desbandada turbulenta detrás de los fierros mágicos de Melquíades. «Las cosas, tienen vida propia -pregonaba el gitano con áspero acento-, todo es cuestión de despertarles el ánima.»

José Arcadio Buendía, cuya desaforada imaginación iba siempre más lejos que el ingenio de la naturaleza, y aun más allá del milagro y la magia, pensó que era posible servirse de aquella invención inútil para desentrañar el oro de la tierra. Melquíades, que era un hombre honrado, le previno: «Para eso no sirve.» Pero José Arcadio Buendía no creía en aquel tiempo en la honradez de los gitanos, así que cambió su mulo y una partida de chivos por los dos lingotes imantados.

Úrsula Iguarán, su mujer, que contaba con aquellos animales para ensanchar el desmedrado patrimonio doméstico, no consiguió disuadirlo. «Muy pronto ha de sobrnarnos oro para empedrar la casa», replicó su marido...

Gabriel García Márquez. *Cien años de soledad*.

8. Realiza las actividades de la siguiente página web:

<http://www.reglasdeortografia.com/raya01.html>

9. Realiza las actividades de las siguientes páginas web, relacionadas con el uso de las comillas:

<http://www.reglasdeortografia.com/comillas01.html>

<http://www.reglasdeortografia.com/comillas02.html>

<http://www.reglasdeortografia.com/comillas03.html>

<http://www.reglasdeortografia.com/comillas04.html>

<http://www.reglasdeortografia.com/comillas05.html>

<http://www.reglasdeortografia.com/comillas06.html>

<http://www.reglasdeortografia.com/comillas07.html>

UNIDAD DIDÁCTICA 7: LA DIÉRESIS, EL GUION Y LA BARRA**❖ OBJETIVOS****Objetivos generales**

- Expresarse por escrito con corrección ortográfica.
- Mejorar la competencia comunicativa a través de la aplicación oportuna de las reglas de ortografía.
- Mejorar la capacidad de comprensión y expresión, oralmente y por escrito.

Objetivos específicos

- Identificar los signos de diéresis, guion y barra.
- Reconocer los principales usos de la diéresis, el guion y la barra.
- Saber dividir las palabras en sílabas usando guiones.
- Señalar el límite de los versos en los textos poéticos reproducidos en línea seguida usando la barra.
- Pronunciar correctamente las palabras que llevan diéresis.

❖ CONTENIDOS

- Definición de diéresis o crema.
- Distinguir las ocasiones en que se emplea la diéresis.
- Definición de guion.
- El uso del guion en las palabras compuestas y los gentilicios.

- Diferentes usos del guion cuando divide a una palabra.
- Definición de barra.
- Usos de la barra.
- Usos no lingüísticos del guion y la barra.
- Elabora textos usando el guion, la barra y la diéresis.
- Comenta los principales usos del guion, la diéresis y la barra.
- Identificación de las funciones del guion y la barra en un texto.
- Comprende la importancia de escribir la diéresis en las palabras que lo necesitan.
- Valora la importancia del guion para dividir palabras en sílabas o al final de un renglón.

❖ CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Identifica los signos de diéresis, guion y barra.
- Reconoce los principales usos de la diéresis, el guion y la barra.
- Sabe dividir las palabras en sílabas usando guiones.
- Señala el límite de los versos en los textos poéticos reproducidos en línea seguida usando la barra.
- Pronuncia correctamente las palabras que llevan diéresis.

❖ ACTIVIDADES

ACTIVIDADES COMUNES GT Y GE

✓ ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN

1. **Lee el siguiente poema y vuelve a escribirlo separando sus versos mediante el signo de la barra (/).**

Sabrás que no te amo y que te amo
puesto que de dos modos es la vida,
la palabra es un ala del silencio,
el fuego tiene una mitad de frío.

Yo te amo para comenzar a amarte,
para recomenzar el infinito
y para no dejar de amarte nunca:
por eso no te amo todavía.

Te amo y no te amo como si tuviera
en mis manos las llaves de la dicha
y un incierto destino desdichado.

Mi amor tiene dos vidas para amarte.
Por eso te amo cuando no te amo
y por eso te amo cuando te amo.

Pablo Neruda

✓ ACTIVIDADES DE DESARROLLO

2. **Separa con un guion las siguientes palabras de todas las formas posibles al final de un renglón:** Ernesto, miércoles, camión, cuaderno, aéreo, malhumorado, tierra, cogieron, confeccionar.

3. Forma palabras compuestas uniendo elementos de las dos columnas:

| | |
|-----------|----------------|
| Histórico | italiano |
| Hispano | sociológico |
| Franco | parlante |
| Técnico | práctico |
| Teórico | administrativo |

4. Realiza el análisis métrico del siguiente poema y explica que indican las diéresis que aparecen:

Tu pupila es azul y, cuando ríes,
su claridad süave me recuerda
el trémulo fulgor de la mañana
que en el mar se refleja.

Tu pupila es azul y, cuando lloras,
las transparentes lágrimas en ella
se me figuran gotas de rocío
sobre una vïoleta.

Tu pupila es azul, y si en su fondo
como un punto de luz radia una idea,
me parece en el cielo de la tarde
una perdida estrella.

Rimas. G. Adolfo Bécquer.

✓ **ACTIVIDADES DE REFUERZO****5. Coloca la diéresis donde corresponda:**

| | | | |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| agüero | cigueña | halagueño | pedigueño |
| antigüedad | cigueñal | lengueta | pingue |
| arguir | contiguidad | lenguetazo | pinguino |
| aguista | deguello | lenguezuela | piraguüista |
| aguita | desague | linguista | plurilingue |
| ambigüedad | exangue | lingüística | trilingue |
| bilingue | exigüidad | monolingue | unguento |
| bilinguismo | fraguín | paraguero | vergüenza |

6. Escribe las siguientes oraciones colocando los guiones que faltan y cortando las palabras que queden cerca del borde final de la caja, si es posible.

- a) Hubo una reunión francoespañola, pero no se resolvieron todos los problemas sociopolíticos que se trataron.
- b) El ejército angloamericano venció a los italogermanos en la segunda guerra mundial (19391945).
- c) La primera guerra mundial (19141918) terminó con el tratado de Verdún.
- d) En principio no hubo acuerdo rusonorteamericano.

✓ **ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN****7. Lee el siguiente poema de A. Machado. Después, vuelve a escribir el poema en línea seguida indicando el límite de sus versos con el signo de barra (/).**

Caminante son tus huellas
 El camino nada más;
 caminante no hay camino

se hace camino al andar.
 Al andar se hace camino
 y al volver la vista atrás
 se ve la senda que nunca
 se ha de volver a pisar.
 Caminante, no hay camino
 sino estelas sobre el mar.
 ¿Para qué llamar caminos
 A los surcos del azar...?
 Todo el que camina anda,
 Como Jesús sobre el mar.

Antonio Machado

- 8. Repasa los signos ortográficos estudiados hasta ahora, indicando el uso que se hace en el poema anterior de la coma, el punto, los dos puntos y los signos de interrogación.**



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS DEL GT

- 9. Pon dos ejemplos de:**

- a) Usos no lingüísticos de la barra:
- b) Usos no lingüísticos del guion:

- 10. Realiza el análisis métrico del siguiente fragmento del Libro de buen amor.**
Divide los versos en hemistiquios utilizando el signo de barra (/).

Si le envías recados, sea tu embajadora
 una parienta tuya; no sea servidora
 de tu dama y así no te será traidora:
 todo aquel que mal casa, después su mal
 deplora.

Procura cuanto puedas que la tu mensajera
 sea razonadora sutil y lisonjera,
 sepa mentir con gracia y seguir la carrera
 pues más hierve la olla bajo la tapadera.

Si parienta no tienes, toma una de las viejas
 que andan por las iglesias y saben de callejas;

con gran rosario al cuello saben muchas
consejas,
con llanto de Moisés encantan las orejas.

Estas pavas ladinas son de gran eficacia,
plazas y callejuelas recorren con audacia,
a Dios alzan rosarios, gimiendo su desgracia;
¡ay! ¡las pícaras tratan el mal con perspicacia!

Toma vieja que tenga oficio de herbolera
que va de casa en casa sirviendo de partera
con polvos, con afeites y con su alcoholera
mal de ojo hará a la moza, causará su ceguera.

Procura mensajera de esas negras pacatas
que tratan mucho a frailes, a monjas y beatas,
son grandes andariegas, merecen sus zapatas:
esas trotaconventos hacen muchas contratas.

Donde están tales viejas todo se ha de alegrar,
pocas mujeres pueden a su mano escapar;
para que no te mientan las debes halagar
pues tal encanto usan que saben engañar.

De todas esas viejas escoge la mejor,
dile que no te mienta, trátala con amor,
que hasta la mala bestia vende el buen corredor
y mucha mala ropa cubre el buen cobertor.

Si dice que tu dama no tiene miembros grandes,
ni los brazos delgados, luego tú le demandes

si tienes pechos chicos; si dice sí, demandes
por su figura toda, y así seguro andes.

Si tiene los sobacos un poquillo mojados
y tiene chicas piernas y largos los costados,
ancheta de caderas, pies chicos, arqueados,
¡tal mujer no se encuentra en todos los
mercados!

En la cama muy loca, en la casa muy cuerda;
no olvides tal mujer, su ventajas acuerda.
Esto que te aconsejo con Ovidio concuerda,
y para ello hace falta mensajera no lerda.

Hay tres cosas que tengo miedo de descubrir,
son faltas muy ocultas, de indiscreto decir:
de ellas, muy pocas mujeres pueden con bien
salir,
cuando yo las mencione se echarán a reír.

Guárdate bien que no sea vellosa ni barbuda
¡el demonio se lleve a la pecosa velluda!
Si tiene mano chica, delgada o voz aguda,
a tal mujer el hombre de buen seso la muda.

Le harás una pregunta como última cuestión:
si tiene el genio alegre y ardiente el corazón;
si no duda, si pide de todo la razón
si al hombre dice sí, merece tu pasión.

Arcipreste de Hita. *El libro de buen amor*.

11. Fíjate en el fragmento de la actividad anterior y comenta dos usos distintos de la coma (,) y los dos puntos (:).



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS GE

12. Utiliza el signo de barra (/) para señalar el límite de los versos de este fragmento de don Juan Tenorio de José Zorrilla.

DOÑA INÉS

Callad, por Dios, ¡oh, don Juan!,

que no podré resistir

mucho tiempo sin morir

tan nunca sentido afán.

¡Ah! Callad por compasión,

que oyéndoos me parece

que mi cerebro enloquece

se arde mi corazón.

¡Ah! Me habéis dado a beber

un filtro infernal, sin duda,

que a rendiros os ayuda

la virtud de la mujer.

Tal vez poseéis, don Juan,

un misterioso amuleto

que a vos me atrae en secreto

como irresistible imán.

Tal vez Satán puso en vos:

su vista fascinadora,

su palabra seductora,

y el amor que negó a Dios.

¿Y qué he de hacer ¡ay de mí!

sino caer en vuestros brazos,

si el corazón en pedazos

me vais robando de aquí?

No, don Juan, en poder mío

resistirte no está ya:

yo voy a ti como va

sorbido al mar ese río.

Tu presencia me enajena,

tus palabras me alucinan,

y tus ojos me fascinan,

y tu aliento me envenena.

¡Don Juan! ¡Don Juan!, yo lo imploro

de tu hidalga compasión:

o arráncame el corazón,

o ámame porque te adoro.

José Zorrilla. *Don Juan Tenorio*.

13. Escribe una contestación a la declaración de doña Inés.

14. Realiza las actividades de la siguiente página web:

<http://www.aplicaciones.info/ortogra/ofrase18.htm>

<http://www.reglasdeortografia.com/barra01.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/dieresis01.php>

15. Realiza las siguientes actividades sobre el uso del guion:

<http://www.reglasdeortografia.com/guion01.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/guion02.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/guion03.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/guion04.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/guion05.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/guion06.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/guion07.php>

UNIDAD DIDÁCTICA 8: EL APÓSTROFO, EL SIGNO DE PÁRRAFO, EL ASTERICO Y LAS LLAVES

❖ OBJETIVOS

Objetivos generales

- Expresarse por escrito con corrección ortográfica.
- Mejorar la competencia comunicativa a través de la aplicación oportuna de las reglas de ortografía.
- Mejorar la capacidad de comprensión y expresión, oralmente y por escrito

Objetivos específicos

- Reconocer el apóstrofo, el signo de párrafo, el asterisco y las llaves.
- Emplear correctamente el apóstrofo y el signo de párrafo.
- Identificar las principales funciones del asterisco.
- Emplear correctamente las llaves en cuadros sinópticos y esquemas.

❖ CONTENIDOS

- Definición de apóstrofo. Principales usos.
- Definición del signo de párrafo. Principales usos.
- Definición del asterisco. Principales usos.
- Definición de las llaves. Principales usos.
- Reconoce el signo de apóstrofo en los textos antiguos en los que aparece.
- Identifica el signo de apóstrofo en los nombres propios de otras lenguas.

- Señala las partes del capítulo de un libro utilizando el signo de párrafo.
- Emplea el asterisco para indicar que una palabra es incorrecta.
- Realiza esquemas y cuadros sinópticos empleando las llaves.
- Valora la importancia de reconocer el signo del apóstrofo para entender mejor los textos antiguos.
- Muestra interés por usar el signo de párrafo correctamente.
- Muestra interés por emplear correctamente el signo del asterisco.
- Valora la utilidad de emplear las llaves para realizar esquemas que sintetizan contenidos.

❖ CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Reconoce el apóstrofo, el signo de párrafo, el asterisco y las llaves.
- Emplea correctamente el apóstrofo y el signo de párrafo.
- Identifica las principales funciones del asterisco.
- Emplea correctamente las llaves en cuadros sinópticos y esquemas.

❖ ACTIVIDADES

ACTIVIDADES COMUNES DEL GT Y GE

✓ ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN

1. Lee el siguiente poema de Garcilaso de la Vega, intentando localizar el apóstrofo que aparece. Después, intenta explicar el contenido de esos versos.

¡Oh náyades, d'aquesta mi ribera

corriente moradoras; oh napeas,
guarda del verde bosque verdadera!,
alce una de vosotras, blancas deas,
del agua su cabeza rubia un poco,
así, ninfa, jamás en tal te veas;
podré decir que con mis quejas toco
las divinas orejas, no pudiendo
las humanas tocar, cuerdo ni loco.

Garcilaso de la Vega

✓ ACTIVIDADES DE DESARROLLO

2. Lee el siguiente texto y realiza un esquema:

Las energías renovables

Las fuentes renovables de energía pueden dividirse en dos categorías: no contaminantes o limpias y contaminantes. Entre las primeras:

El viento: energía eólica.

El calor de la Tierra: energía geotérmica.

Los ríos y corrientes de agua dulce: energía hidráulica.

Los mares y océanos: energía mareomotriz.

El Sol: energía solar.

Las olas: energía undimotriz.

Las contaminantes se obtienen a partir de la materia orgánica o biomasa, y se pueden utilizar directamente como combustible (madera u otra materia vegetal sólida), bien convertida en bioetanol o biogás mediante procesos de fermentación orgánica o en biodiésel.

Además, se puede atrapar gran parte de las emisiones de CO₂ para alimentar cultivos de microalgas/ciertas bacterias y levaduras (potencial fuente de fertilizantes y piensos, sal (en el caso de las microalgas de agua salobre o salada) y biodiésel/etanol respectivamente, y medio para la eliminación de hidrocarburos y dioxinas en el caso de las bacterias y levaduras (proteínas petrolíferas) y el problema de las partículas se resuelve con la gasificación y la combustión completa (combustión a muy altas temperaturas, en una atmósfera muy rica en O₂) en combinación con medios descontaminantes de las emisiones como los filtros y precipitadores de partículas (como el precipitador Cottrel), o como las superficies de carbón activado.

También se puede obtener energía a partir de los residuos sólidos urbanos y de los lodos de las centrales depuradoras y potabilizadoras de agua. Energía que también es contaminante, pero que también lo sería en gran medida si no se aprovechara, pues los procesos de pudrición de la materia orgánica se realizan con emisión de gas natural y de dióxido de carbono.

http://es.wikipedia.org/wiki/Energ%C3%ADa_renovable

3. Explica el empleo del asterisco en los siguientes casos:

a) Lo hice **a grosso modo*.

b) Me comí una **cocreta*.

4. Selecciona las partes que más te hayan gustado del Capítulo I del Quijote. Emplea para ello el signo de párrafo.

5. Divide el siguiente texto en párrafos y justifica la división realizada atendiendo a los diversos subtemas que cada párrafo del siguiente texto de El Buscón.

El refitorio era un aposento como un medio celemin. Sentábanse a una mesa hasta cinco caballeros. Yo miré lo primero por los gatos y, como no los vi, pregunté que cómo no los había a un criado antiguo, el cual, de flaco, estaba ya con la marca del pupilaje. Comenzó a enternecerse, y dijo: -"¿Cómo gatos? Pues ¿quién os ha dicho a vos que los gatos son amigos de ayunos y penitencias? En lo gordo se os echa de ver que sois nuevo". Yo, con esto, me comencé a afligir; y más me asusté cuando advertí que todos los que vivían en el pupilaje de antes, estaban como leznas, con unas caras que parecía se afeitaban con diaquilón. Sentóse el

licenciado Cabra y echó la bendición. Comieron una comida eterna, sin principio ni fin. Trajeron caldo en unas escudillas de madera, tan claro, que en comer una dellas peligrara Narciso más que en la fuente. Noté con la ansia que los macilentos dedos se echaban a nado tras un garbanzo güérfano y solo que estaba en el suelo. Decía Cabra a cada sorbo: -"Ciertamente que no hay tal cosa como la olla, digan lo que dijeren; todo lo demás es vicio y gula". Acabando de decirlo, echóse su escudilla a pechos, diciendo: -"Todo esto es salud, y otro tanto ingenio". ¡Mal ingenio te acabe!, decía yo entre mí, cuando vi un mozo medio espíritu y tan flaco, con un plato de carne en las manos, que parecía que la había quitado de sí mismo. Venía un nabo aventurero a vueltas, y dijo el maestro en viéndole: -"¿Nabo hay? No hay perdiz para mí que se le iguale. Coman, que me huelgo de verlos comer". Repartió a cada uno tan poco carnero que, entre lo que se les pegó a las uñas y se les quedó entre los dientes, pienso que se consumió todo, dejando descomulgadas las tripas de participantes. Cabra los miraba y decía: -"Coman, que mozos son y me huelgo de ver sus buenas ganas" ¡Mire v.m. qué aliño para los que bostezaban de hambre! Acabaron de comer y quedaron unos mendrugos en la mesa y, en el plato, dos pellejos y unos güesos; y dijo el pupilero: -"Quede esto para los criados, que también han de comer; no lo queramos todo". ¡Mal te haga Dios y lo que has comido, lacerado -decía yo-, que tal amenaza has hecho a mis tripas! Echó la bendición, y dijo: -"Ea, demos lugar a los criados, y váyanse hasta las dos a hacer ejercicio, no los haga mal lo que han comido". Entonces yo no pude tener la risa, abriendo toda la boca. Enojóse mucho, y díjome que aprendiese modestia, y tres o cuatro sentencias viejas, y fuese. Sentámonos nosotros, y yo, que vi el negocio malparado y que mis tripas pedían justicia, como más sano y más fuerte que los otros, arremetí al plato, como arremetieron todos, y emboquéme de tres mendrugos los dos, y el un pellejo. Comenzaron los otros a gruñir; al ruido entró Cabra, diciendo: -"Coman como hermanos, pues Dios les da con qué. No riñan, que para todos hay". Volvióse al sol y dejónos solos.

Francisco de Quevedo. *El Buscón*.

✓ ACTIVIDADES DE REFUERZO

6. Busca apellidos de personas que lleven apóstrofo.
7. Realiza un esquema de la unidad de Ciencias Sociales que estés estudiando.

✓ ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

8. Busca información sobre las características de la literatura barroca y realiza un esquema.

9. Lee algunos Sonetos de Garcilaso e intenta localizar en ellos apóstrofes.
10. Selecciona dos párrafos del texto de la actividad 2 y explica su contenido.



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS DEL GT

11. Escribe el ejemplo correcto para los siguientes usos del apóstrofo:

- Modernamente, se usa en expresiones familiares o vulgares, para indicar las omisiones que se hacen en la pronunciación.
- Este signo solía emplearse antiguamente, sobre todo en poesía, para indicar la omisión o elisión de una vocal. Este uso se conserva en algunas ediciones actuales de obras antiguas.
- Los nombres propios de otras lenguas que incluyen apóstrofo, lo conservan.

Ejemplos

- D'aquel*, por de aquel; *l'aspereza*, por la aspereza; *qu'es*, por que es.
- Caray*, *Beto*, a *l'hora que te echan ese argüende para matar pulgas encima y te encueran y a veces hasta te rapan, te entran ganas de...*
- O'Donnell*, *D'Ors*, etcétera.



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS DEL GE

12. Realiza un texto narrativo eligiendo uno de estos dos supuestos y siguiendo estas instrucciones. Utiliza los signos auxiliares de puntuación estudiados en esta unidad didáctica.

- El texto ha de estar dividido en tres párrafos.
- Los párrafos deben de corresponderse con el planteamiento, nudo y desenlace de la historia.

Supuesto 1: Estás en un tren y un individuo se acerca y te dice que estás en su asiento. Vas a sacar el billete y se te ha perdido. Intenta expulsarte del tren.

Supuesto 2: Una mujer va con su hijo por un mercadillo. El niño obeso y no deja de comprarle chucherías. Tú le explicas que no es sano y la mujer tiene una reacción violenta.

13. Escribe un romance de diez a quince versos. Incluye en alguno de sus versos una diéresis para que el verso tenga ocho sílabas.

14. Realiza las siguientes actividades interactivas:

<http://www.reglasdeortografia.com/asterisco01.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/apostrofo01.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/llaves01.php>

LA PRUEBA FINAL

CAPÍTULO 14

Con este capítulo concluye el proceso de investigación, tras la realización de una prueba final, donde se observa si las destrezas del alumnado en el uso de los signos de puntuación han mejorado tras la aplicación sistemática de las metodologías. Tras analizar los resultados, se introducen algunas consideraciones en base a los mismos.

CAPÍTULO 14

LA PRUEBA FINAL

14.1. LA PRUEBA FINAL

Al igual que se hizo en la prueba inicial (ver capítulo 12), con esta prueba final se pretende corroborar la investigación realizada y la consiguiente estrategia metodológica aplicada a cada grupo estudiado. De esta forma, se establece una prueba final de similares características que la prueba inicial con ello, podría evaluarse de forma objetiva la evolución en los aprendizajes y, de esta forma, tras constatar los resultados obtenidos, observar si se han cumplido los objetivos previstos.

Seguiremos el método estadístico ya mencionado en capítulos anteriores, es decir, se utilizará un método inductivo o inferencial, donde lo que se pretende es llegar a conclusiones generales que se aplican a todos los componentes de una población partiendo de los resultados del análisis y descripción de una muestra o parte significativa de dicha población. Esto se concreta en este caso, como ya se ha descrito en el capítulo anterior, partir del estudio de dos grupos de alumnos/as, GT y GE, los cuales ya se han determinado como fiables (ver capítulo 11).

Un vez conocidos los dos grupos de alumnos/as de nuestro estudio, se pretende establecer una prueba objetiva, cuyas características describiremos a continuación, que llamaremos prueba inicial, para poder describir la evolución de la metodología que se le aplica a cada grupo y así poder comparar los resultados y obtener las conclusiones que sean pertinentes.

En los apartados siguientes, describiremos las características de esta prueba final, las cuáles son similares a las de la prueba inicial.

14.1.1. CONDICIONANTES DE LA PRUEBA FINAL

Siguiendo la metodología estadística ya descrita, (vid. capítulo 11), que puede concretarse en:

- 1) El carácter investigado: en este caso, nuestro carácter son, los conocimientos sobre la ortografía de la puntuación que poseen el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del centro investigado.
- 2) El objeto de estudio: es el alumnado de 3º de ESO, del centro educativo estudiado, es decir nuestro Instituto de Educación Secundaria (IES), situado en una localidad del poniente almeriense.
- 3) Datos primarios: es decir, es la propia investigadora quien va a recopilar los datos, mediante un test, que denominamos prueba inicial.
- 4) La muestra; como ya conocemos, es el conjunto de alumnos/as que cursan 3º de ESO, divididos en dos grupos GT y GE, durante el curso académico 2011/2012. Estas muestras, ya han sido demostradas como fiables (ver capítulo 11).
- 5) División de las muestras: Como ya se ha comentado, en el capítulo 11, decidimos dividir las muestras en dos grupos (GT) y (GE), donde el número de alumnos estudiados es de 48, 22 de GT y 26 de GE.

14.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA FINAL

Son idénticas en cuanto a estructura a la prueba inicial ya descrita en el capítulo 12, en aras de mantener la necesaria objetividad de esta investigación, para obtener los pertinentes resultados, por lo tanto también constará de dos fases, donde se volverán a realizar tres ejercicios, que son:

- 1) Un cuestionario (vid. anexo 09) presentado a los alumnos estudiados, consistía en que debían contestar a una serie preguntas identificativas, disponían de media hora

para responder. Como puede observarse, el anexo 09 es un test, que constaba de 10 preguntas relacionadas con los contenidos de ortografía de la puntuación que habían sido estudiados. La encuesta se llevó a cabo al final del curso académico 2011/2012, concretamente el lunes 4 de junio de 2012, la diferencia horaria era mínima dos horas y media. Para ser exactos, de 12:00 a 13:00 horas en el GT y de 9:30 a 10:30 horas en GE.

- 2) Descripción de una imagen (vid. Anexo 10) presentado a los alumnos estudiados, que consistía en la imagen de un animal que el alumnado debía describir con precisión, con media hora de tiempo para realizarlo. Con esta tarea se intentaba observar el uso que los alumnos hacían de los signos de puntuación. Esta prueba se realizó a continuación de la anterior, el mismo día, es decir, el lunes 4 de junio de 2012.
- 3) Creación de un guion dramático (anexo 11). El alumnado debía de crear una escena teatral, indicando el número de personajes que aparecen en escena y cómo sería el decorado. Además, debían inventar las distintas intervenciones de los personajes creando diálogos originales. Disponían de una hora de tiempo para redactarlo. Esta prueba una semana más tarde que la anterior, concretamente el lunes 11 de junio de 2012, la diferencia horaria era mínima dos horas y media, la misma que en casos anteriores. Para ser exactos, de 12:00 a 13:00 horas en el GT, y de 9:30 a 10:30 horas en el GE.

14.1.3 VALORACIÓN DE LA PRUEBA FINAL

La valoración de cada ejercicio de la prueba final es idéntica a la utilizada en la prueba inicial (ver capítulo 12) esto se traduce en:

- En el cuestionario aparece en la misma encuesta, cada acierto supone un punto con un máximo de diez puntos en el mismo.
- En la descripción de la imagen y la creación del guion dramático se hizo siguiendo el baremo de la expresión escrita establecido por Fernando Carratalá Teruel, que se especifica a continuación. Este baremo se divide en cuatro aspectos fundamentales:

aspectos mecánicos, contenido, estructura y elementos expresivos, los cuales se concretan a continuación:

✓ **Aspectos mecánicos**

1. Legibilidad de la escritura. En la legibilidad de la escritura intervienen factores tan diversos como los que seguidamente se relacionan:

- La evitación de posturas inadecuadas, tomando correcta mente el instrumento para escribir y manteniendo el cuerpo y el papel en la posición debida.
- La claridad en la representación de las letras, dándole a cada una su forma característica.
- La uniformidad en el tamaño y en la inclinación de la letra.
- El adecuado espaciamiento entre letras, palabras y renglones: ni escaso, ni excesivo, ni desigual.
- La correcta alineación de las letras, de modo que no queden por encima o por debajo de la línea normal de escritura.
- La presencia de ligamentos entre las letras y sílabas que conforman las palabras. Por otra parte, el aumento progresivo en la velocidad de la escritura deberá efectuarse de manera tal que no vaya en detrimento de la legibilidad de la letra o de la comprensión del contenido del escrito.

2. Corrección ortográfica. Es necesario mantener el convencionalismo ortográfico, tanto en la representación gráfica de los sonidos y en el uso de la tilde, como en el empleo adecuado de aquellos signos de puntuación que eviten ambigüedades en la interpretación de lo escrito. El uso de abreviaturas se ajustará a la normativa académica.

3. Presentación. El mantenimiento de márgenes, el uso moderado de determinados elementos de realce (como subrayado, empleo de letras de diferente cuerpo y formato, etc.), y la observancia de una esmerada limpieza -evitando, en la medida de lo posible, tachones- hace más atractiva la presentación de un ejercicio y favorece su mejor lectura (e, incluso podría propiciar una mejor calificación).

✓ **Contenido**

4. Claridad y continuidad del pensamiento. Cuanto se escriba debe resultar fácilmente inteligible; y ha de estar convenientemente organizado para no perder el hilo o para no irse por las ramas, lo que implica que han de evitarse las repeticiones innecesarias, los circunloquios retóricos, las lagunas incoherentes...
5. Desarrollo de la información en razón de la mayor o menor importancia conceptual de las ideas. La extensión en el desarrollo de las ideas guardará relación directa con el valor jerárquico de las mismas.
6. Ampliación del lenguaje verbal con elementos icónicos. La expresión verbal puede enriquecerse con dibujos, diagramas, tratamiento estadístico de la información si procede... o cualesquiera otros recursos de naturaleza plástica que ayuden a hacerla más comprensible. En tales casos, deberá existir una perfecta interacción entre los elementos verbales e icónicos.

✓ **Estructura**

7. Vertebración de la información. Una información bien organizada debe poner de manifiesto, al menos, cuáles son sus partes y cómo se relacionan; cuáles son las ideas principales, cuáles las secundarias, y qué relación guardan éstas con aquéllas.
8. El párrafo como unidad estructural. La sistematización de las ideas puede lograrse dividiendo la información en párrafos -separados por el

punto y aparte-, pero procurando que todos ligados por una “visión de conjunto” que convierte, así, el escrito en una unidad total de comunicación.

✓ **Elementos expresivos**

9. Empleo de un léxico rico y variado, apropiado, preciso, correcto, y perteneciente al registro culto de la lengua. En el uso del léxico deberá rehuirse la pobreza y monotonía, y evitarse el empleo de vulgarismos, regionalismos, voces jergales y expresiones que supongan cualquier tipo de discriminación -social, racial, sexual...- Y se procurará adecuar las palabras al contexto; se buscará la concisión y exactitud rigurosa; se incorporarán aquellos extranjerismos que resulten necesarios; e incluso se hará uso de los tecnicismos que procedan.
10. Corrección y variedad de construcciones sintácticas. Desde el punto de vista sintáctico, se respetarán las concordancias -evitando los anacolutos- y se tenderá a la variedad de nexos y frases, en busca de una mayor viveza expresiva. Pero se procurará evitar el uso abusivo de gerundios (muchas veces incorrecto y responsables del retoricismo del estilo), así como de las proposiciones de relativo, que en ocasiones delatan la incapacidad para la adjetivación.

La técnica para apreciar una composición escrita consiste en examinarla teniendo en cuenta todos y cada uno de los diez aspectos que figuran en el baremo.

Cada aspecto se calificará con una nota de 1 a 5; 1 cuando esté muy mal, 2 cuando esté mal, 3 cuando esté regular, 4 cuando esté bien y 5 cuando esté muy bien la composición en el aspecto que se examina; con estas puntuaciones, la nota máxima de una composición será 50, porque son 10 los aspectos y se puede calificar cada uno hasta 5. Los distintos puntos de vista quedan suficientemente ponderados, porque resultan 25 puntos de máximo para el contenido, 15 para la estructura y 10 para los aspectos mecánicos de la composición.

14.2. RESULTADOS DE LA PRUEBA FINAL

14.2.1. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este caso, la tabulación, análisis y representaciones gráficas, se presentan mediante diagramas de barras. El número de representaciones gráficas viene determinada por el número de fases de la prueba inicial, distinguiendo en cada caso en función del grupo estudiado (tradicional o empírico). En este caso, la distinción por sexos, carece de interés como se demostró anteriormente (ver capítulo 11).

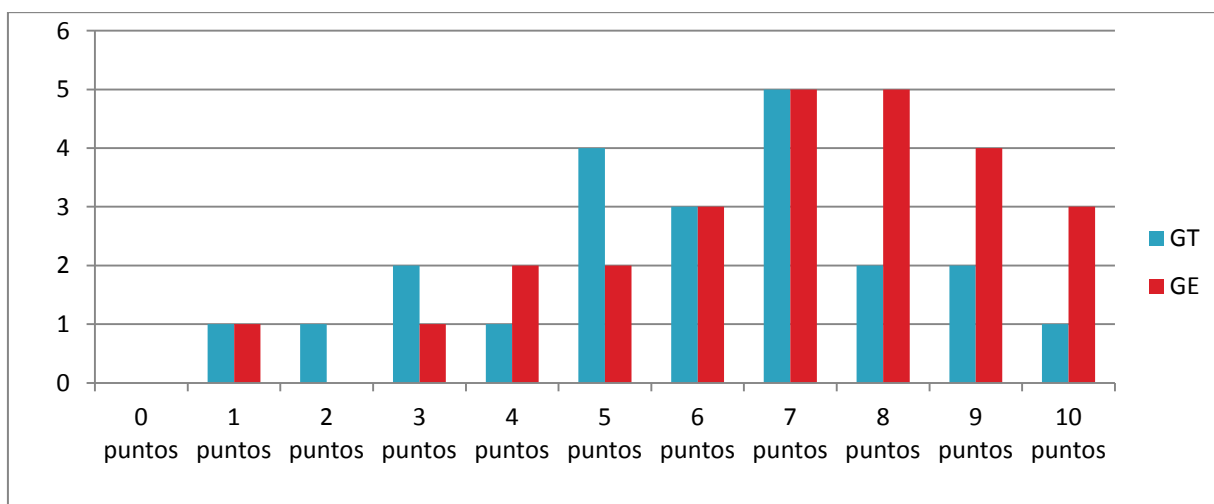
De aquí en adelante la nota que obtenga el alumnado en cada fase distinguida por grupos vendrá reflejada en el eje de ordenadas. Mientras que en el eje de abscisas, se observará el número de casos posibles para cada ejercicio.

14.2.2. RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados, son los que mostramos a continuación.

❖ Cuestionario

Tras la corrección de la encuesta, y su correspondiente valoración, como ya se ha comentado, se decide representar los datos mediante un diagrama de barras. Los resultados son los siguientes:

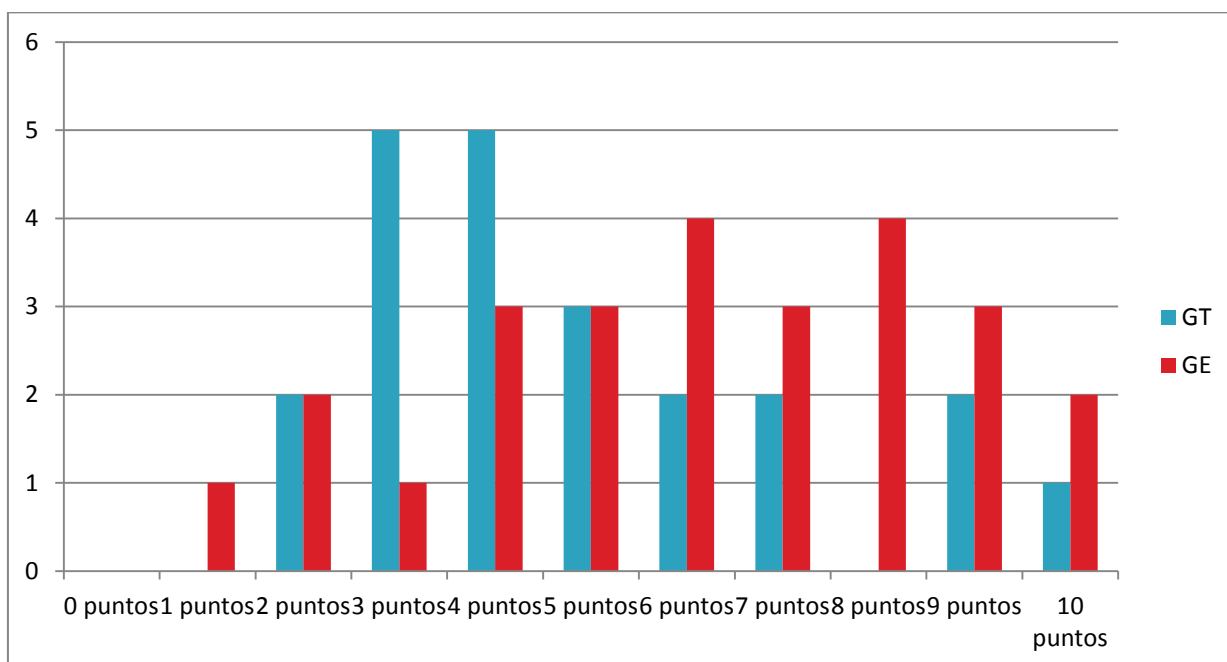


Como se puede apreciar en el gráfico anterior, la puntuación obtenida en las pruebas estaba muy por encima de los cinco puntos (81% de los 48 alumnos). Si se analizan por grupos obtenemos en el GT un 77% de aprobados, y un 85% en el GE, lo que demuestra unos resultados positivos en ambos grupos, pero más acusado en el Grupo Empírico, ya que cometen un menor número de errores, especialmente en lo que se refiere al punto, la coma, el punto y seguido y los dos puntos).

La puntuación que más se repetía era el 7 con diez personas (21% del total), seguida del 8, con siete personas (15% del total). La que menos, el cero, con ningún caso. La nota media se sitúa de forma global en el 6,48 y si se analiza por grupos, 5,90 en GT y 6,96 en GE. Ambos grupos llegan al aprobado, siendo resultados divergentes, donde la diferencia es de 1,06 puntos a favor del GE, una diferencia apreciable.

❖ Descripción de imagen

En este caso los resultados son los siguientes:



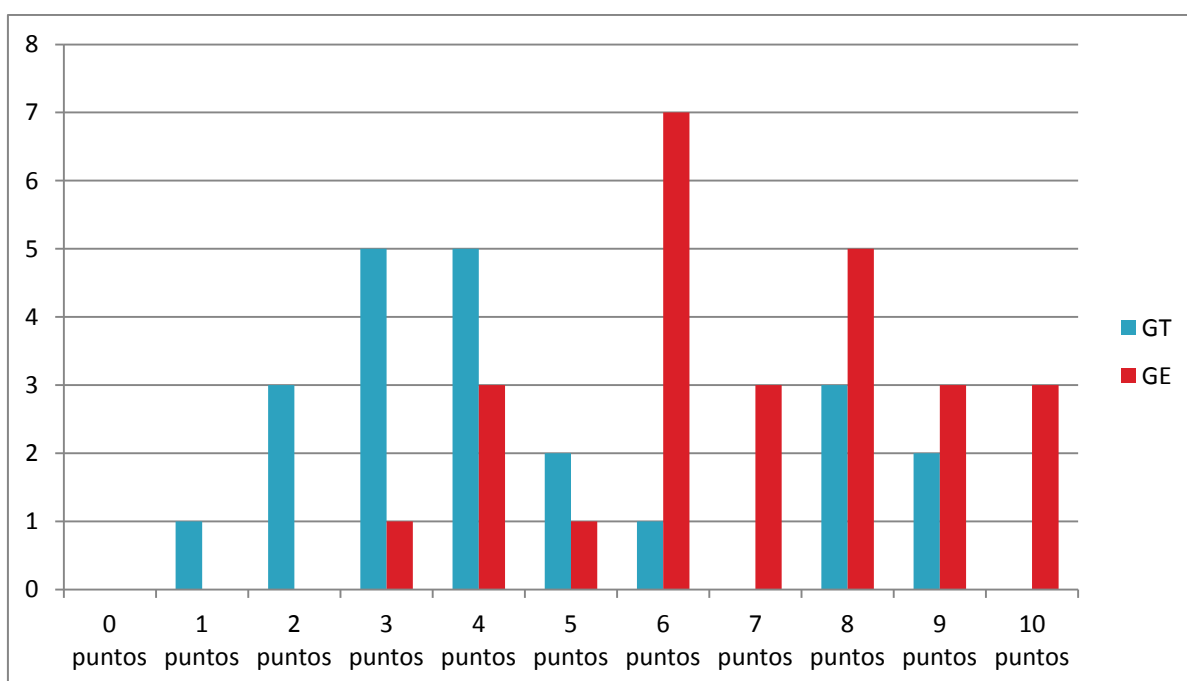
Aquí la mayor parte de los casos han conseguido los cinco puntos (63% de los 48 alumnos). Si se analizan por grupos obtenemos en GT un 46% de aprobados por un 54% de suspensos, y en el GE un 77% de aprobados, lo que refleja que el alumnado ha mejorado al

realizar este ejercicio, pero es el Grupo Empírico donde los resultados son excelentes.

La puntuación que más se repetía era el 4 con ocho personas (17% del total), siendo la que menos, los ceros, donde no se dio ningún caso, lo que indica los buenos resultados en general. La nota media se sitúa de forma global en el 5,56 y si se analiza por grupos, 4,91 en el GT y 6,11 en el GE, por lo que han mejorado en ambos grupos respecto a la prueba inicial, pero en el caso del GE hay una diferencia respecto al GT muy apreciable, concretamente de 1,20 puntos.

1) Guion dramático

En el caso del guión dramático los resultados son los siguientes:



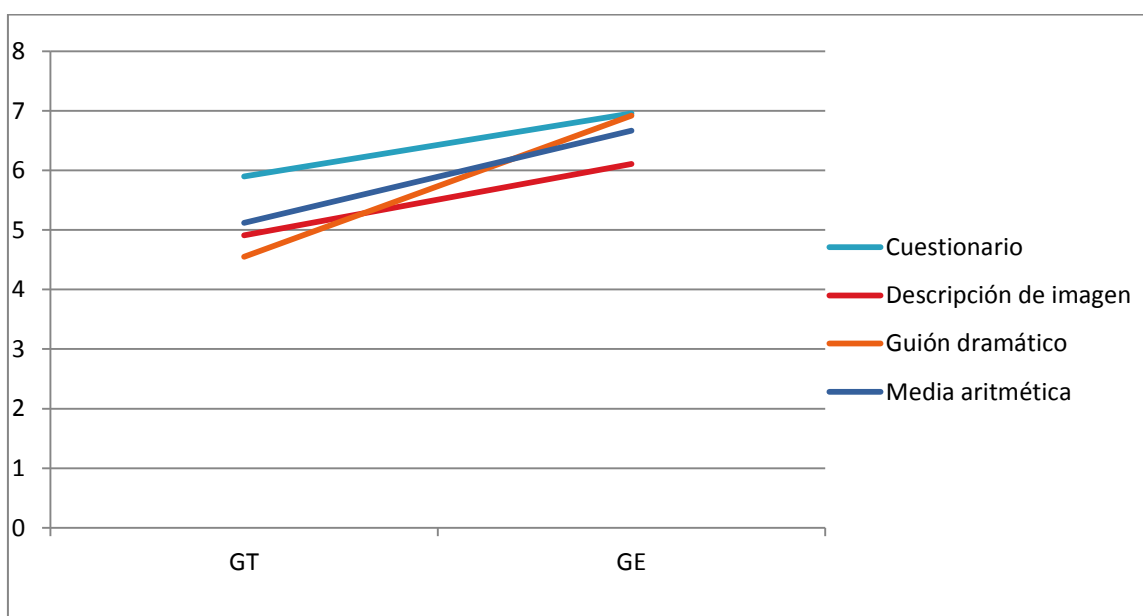
La gráfica refleja que la puntuación obtenida en las pruebas estaba, en la gran mayoría de los casos (75% de los 48 alumnos), habían aprobado el ejercicio. Si se analizan por grupos obtenemos en el GT un 64% de aprobados, y un 85% en el GE. En ambos grupos los resultados son positivos, pero mucho mejores en el Grupo Empírico, ya que han mejorado un 21% más. Además, se aprecia que en este último grupo, el alumnado usa mayor variedad de signos y que cometen menos errores.

La puntuación que más se repetía era el 4, el 6 y el 8 con ocho casos cada uno (17% del total). La que menos, el cero donde no se dio ningún caso. La nota media se sitúa de forma global en el 5,83 y si se analiza por grupos, 4,55 en el GT y 6,92 en el GE. Los resultados son mejores que en la prueba inicial en ambos grupos, pero se observa un incremento muy positivo en el Grupo Empírico, ya que la diferencia es de 2,37 puntos.

14.3. CONSIDERACIONES POSTERIORES

Como en el caso de la prueba inicial (ver capítulo 12), se procede a realizar un estudio comparativo donde la representación gráfica que se presenta es de fila apilada con marcadores en cada valor de datos. Donde se distinguen los resultados en función del grupo estudiado (tradicional o empírico).

A continuación se expone una representación gráfica donde los valores representados en el eje de ordenadas es la puntuación media de cada valor, mientras que el eje de abscisas se representa los datos globales medios de cada ejercicio, que han obtenido los alumnos, ya descrito en el apartado anterior. Además se ha añadido una puntuación global, que es la media aritmética de los tres ejercicios.



En esta prueba final, se observan diferencias notables, concretamente la media aritmética de los tres ejercicios en el GT es de 5,12 puntos mientras que el GE es de 6,67 puntos, por lo que hay una diferencia entre los dos grupos de 1,55 puntos sobre diez a favor del Grupo Empírico, es decir, un 15,5% porcentual.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 15

En el presente capítulo se exponen los resultados finales de la investigación y su valoración. Se analiza el grado de consecución de los objetivos propuestos y se establecen propuestas de mejora en el ámbito de estudio sobre el que versa este trabajo. Por último, se aportan unas conclusiones que justifican el origen de esta tesis doctoral.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

15.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

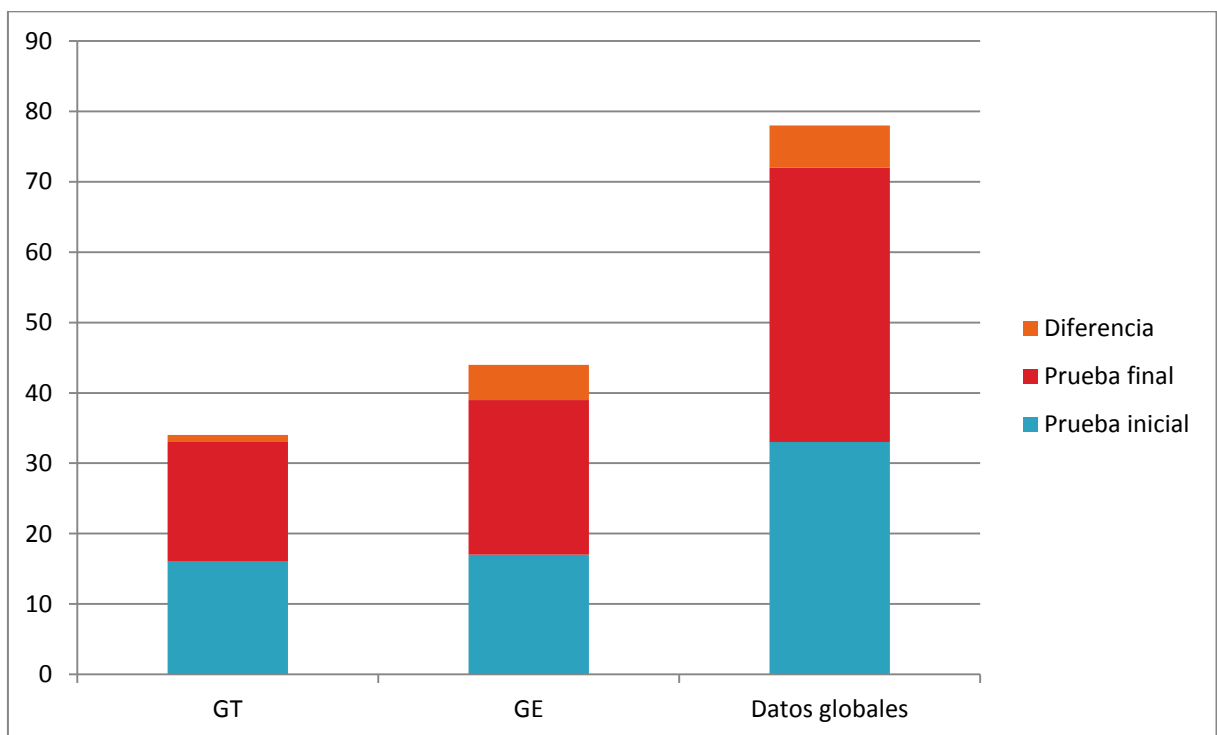
A continuación vamos a reflejar una comparativa con datos numéricos y porcentuales entre los resultados de la prueba inicial y la prueba final, teniendo en cuenta sólo los aprobados y suspensos de los tres ejercicios que componen estas pruebas, es decir, el cuestionario, la descripción de una imagen y el guion dramático.

A. COMPARATIVA DE LOS CUESTIONARIOS INICIAL Y FINAL

| | | APROBADOS | | SUSPENSOS | | DIFERENCIAS EN APROBADOS | |
|----------------|---------|-----------|------------|-----------|------------|--------------------------|------------|
| | PERIODO | CASOS | PORCENTAJE | CASOS | PORCENTAJE | CASOS | PORCENTUAL |
| GT | INICIAL | 16 | 73 % | 6 | 27 % | 1 | + 5 % |
| | FINAL | 17 | 78 % | 5 | 22 % | | |
| GE | INICIAL | 17 | 65 % | 9 | 35 % | 5 | + 20 % |
| | FINAL | 22 | 85 % | 4 | 15 % | | |
| DATOS GLOBALES | INICIAL | 33 | 69 % | 15 | 31 % | 6 | + 12 % |
| | FINAL | 39 | 81 % | 9 | 19 % | | |

Como puede observarse, los resultados tanto por grupos como globales son positivos, lo que puede calificarse como lógico, de esta forma obtenemos, en el GT un 78% de aprobados finales frente a los 73% iniciales y, en el GE un 85% final por el 65 % inicial. Si se estudian globalmente los datos eran 81% en la final por el 69 % inicial. Esto supone unos incrementos porcentuales del 12% a nivel global y por grupos del 5 % para el GT y un 20% en el GE. Por lo que puede afirmarse que los resultados son mucho mejores en el Grupo Empírico, exactamente un 15% más.

Gráficamente mediante una columna apilada, se puede observar esta diferencia acumulada en el número de aprobados.

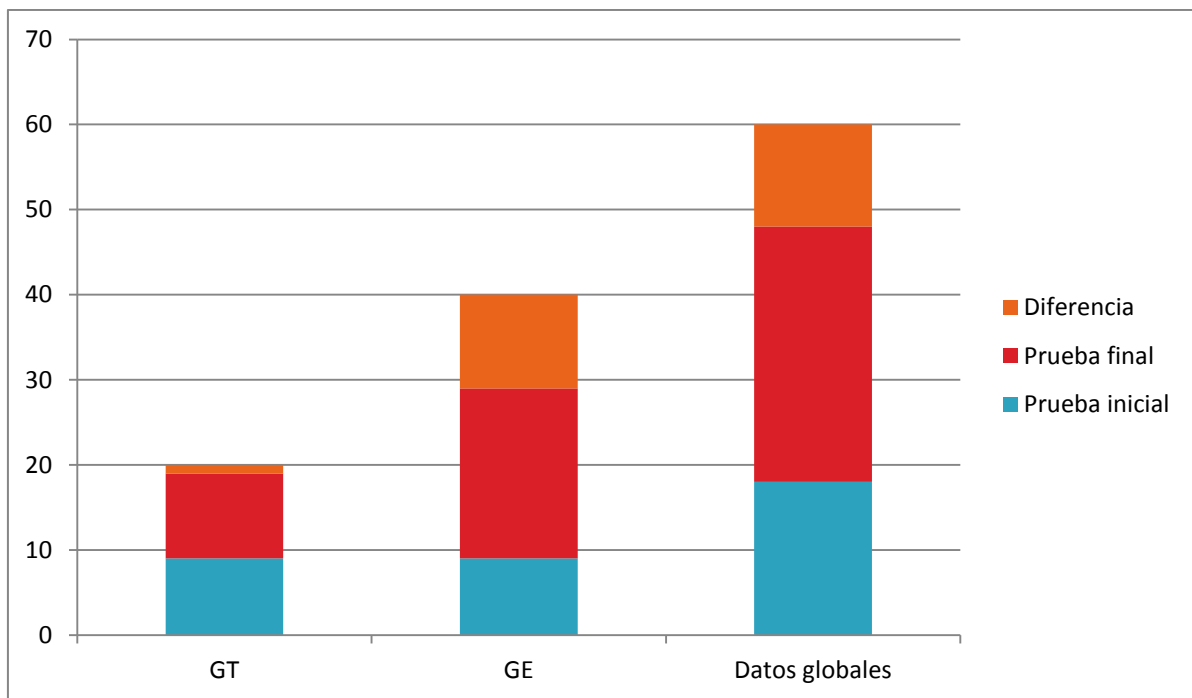


B. COMPARATIVA DEL EJERCICIO DE DESCRIPCIÓN DE UNA IMAGEN INICIAL Y FINAL

| | PERIODO | APROBADOS | | SUSPENSOS | | DIFERENCIAS EN APROBADOS | |
|----------------|---------|-----------|------------|-----------|------------|--------------------------|------------|
| | | CASOS | PORCENTAJE | CASOS | PORCENTAJE | CASOS | PORCENTUAL |
| GT | INICIAL | 9 | 41 % | 13 | 59 % | 1 | + 4 % |
| | FINAL | 10 | 45 % | 12 | 55 % | | |
| GE | INICIAL | 9 | 35 % | 17 | 65 % | 11 | + 42 % |
| | FINAL | 20 | 77 % | 6 | 23 % | | |
| DATOS GLOBALES | INICIAL | 18 | 62 % | 30 | 38 % | 12 | + 25 % |
| | FINAL | 30 | 38 % | 18 | 62 % | | |

Al igual que el caso anterior, los resultados son mejores tanto por grupos como globales, concretamente, en el GT un 45 % de aprobados finales frente a los 41% iniciales y, en el GE un 77% final por el 35% inicial. Si se estudian globalmente los datos eran 62% en la final por el 38% de la inicial. Esto supone unos incrementos porcentuales del 25% a nivel global y por grupos del 4% para el GT y un 42% en el GE. Por lo que puede afirmarse que los resultados son espectaculares en el Grupo Empírico en este tipo de ejercicios, aunque también han mejorado en el Grupo Tradicional, pero la diferencia entre ambos grupos es de 38 puntos porcentuales.

Gráficamente mediante una columna apilada, se puede observar esta diferencia acumulada en el número de aprobados.

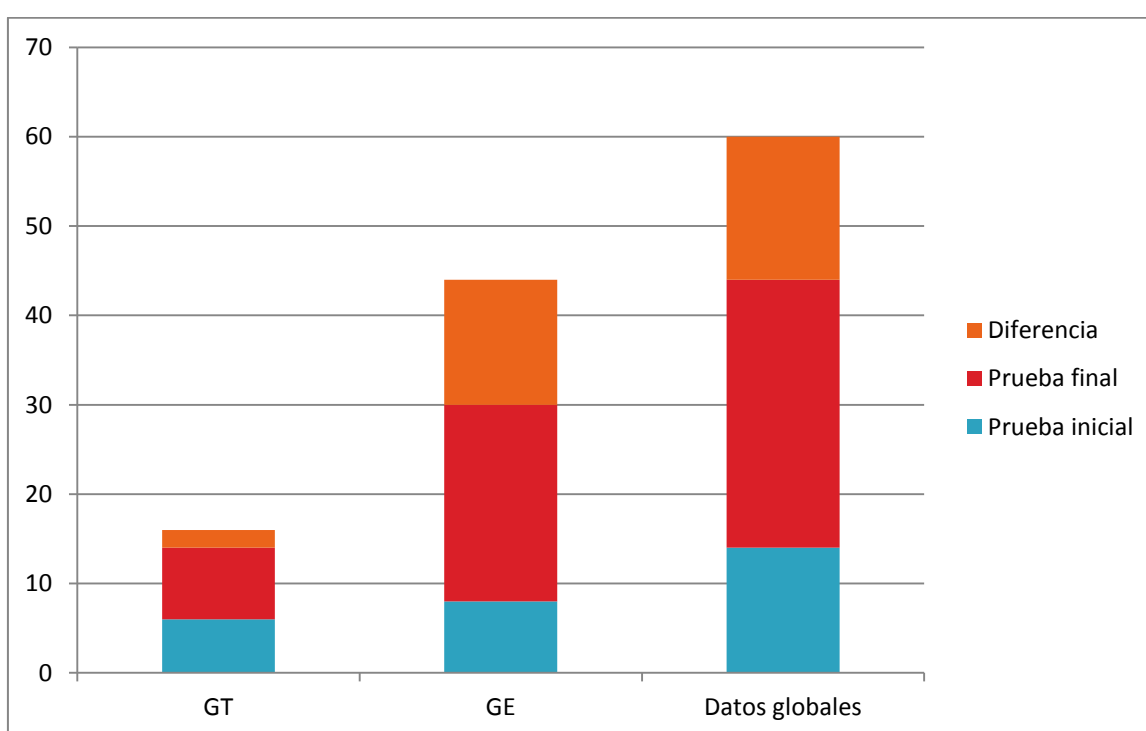


C. COMPARATIVA DEL GUIÓN DRAMÁTICO INICIAL Y FINAL

| | | APROBADOS | | SUSPENSOS | | DIFERENCIAS EN APROBADOS | |
|----------------|---------|-----------|------------|-----------|------------|--------------------------|------------|
| | PERIODO | CASOS | PORCENTAJE | CASOS | PORCENTAJE | CASOS | PORCENTUAL |
| GT | INICIAL | 6 | 27 % | 16 | 73 % | 2 | + 9 % |
| | FINAL | 8 | 36 % | 14 | 64 % | | |
| GE | INICIAL | 8 | 31 % | 18 | 69 % | 14 | + 54 % |
| | FINAL | 22 | 85 % | 4 | 15 % | | |
| DATOS GLOBALES | INICIAL | 14 | 29 % | 34 | 71 % | 16 | + 33 % |
| | FINAL | 30 | 62 % | 18 | 38 % | | |

Aquí también mejoran los resultados tanto por grupos como globales y también son mucho mejores en el Grupo Empírico, si lo detallamos observamos que en el GT había un 36% de aprobados finales frente a los 27% iniciales y, en el GE un 85% final por un 31% inicial. Si se estudian globalmente los datos eran 71% en la final por un 38% inicial. Esto supone un incremento porcentual del 33% a nivel global y por grupos del 9% para el GT y un 54% en el GE. Siendo la diferencia entre los grupos de 45 puntos porcentuales.

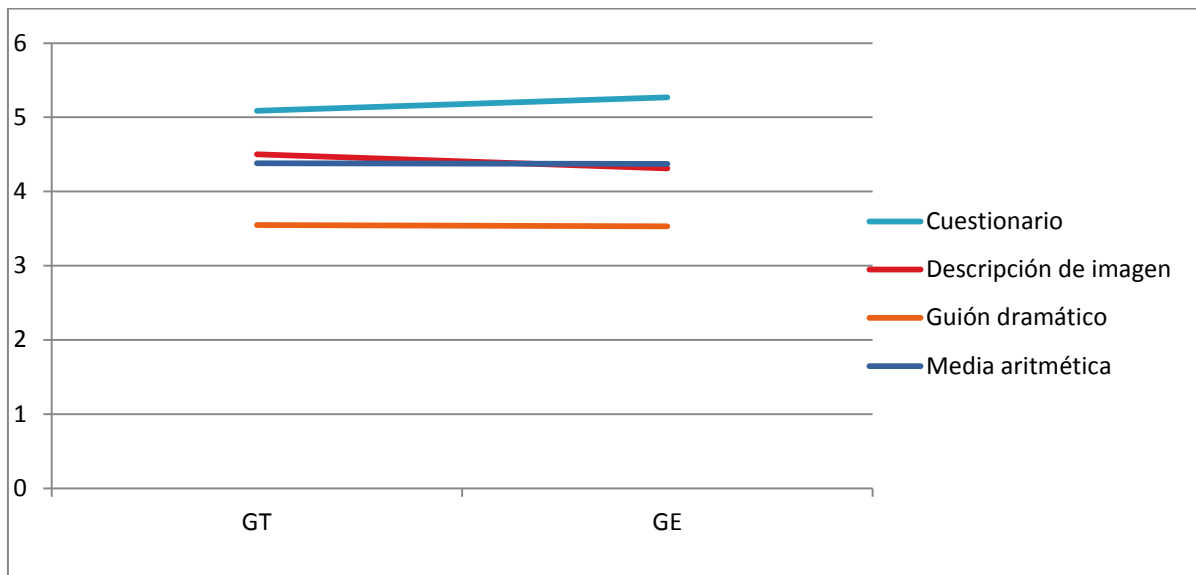
Gráficamente mediante una columna apilada, se puede observar esta diferencia acumulada en el número de aprobados.



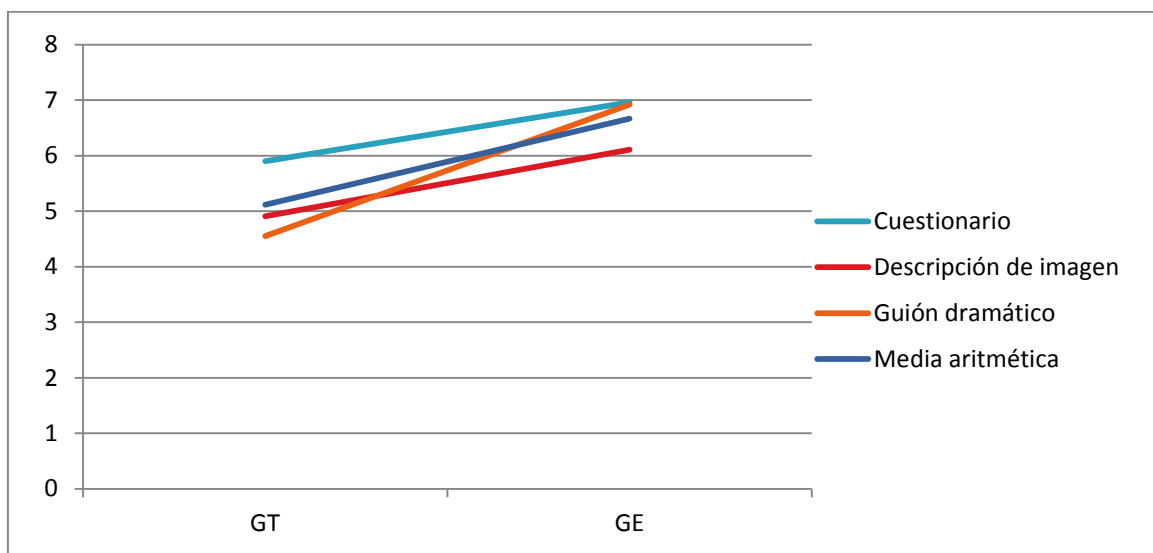
15.2. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

A todo lo descrito anteriormente hay que añadir la comparación, ya descrita en los capítulos 12 y 14, referidos a consideraciones posteriores de la prueba inicial y la prueba final, teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas en los tres ejercicios que componen estas pruebas.

En la prueba inicial:



En la prueba final:



Si se compara con la prueba inicial, donde los resultados comparativos mostraban entre los dos grupos unas diferencias mínimas, si se detalla 4,38 puntos en el GT y 4,37 puntos en el GE. Pero en la prueba final, se observan diferencias notables, concretamente la media aritmética de los tres ejercicios en el GT es de 5,12 puntos mientras que el GE es de 6,67 puntos, por lo que hay una diferencia entre los dos grupos de 1,55 puntos sobre diez, por lo que se puede concluir que la metodología aplicada al Grupo Empírico ha obtenido unos resultados mejores al Grupo Tradicional en un 15,5%.

15.3. GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS

En este apartado, queremos destacar en qué medida hemos conseguido los objetivos propuestos en nuestra investigación. Recordemos los principales objetivos y comentemos el grado de consecución de los mismos:

➤ **Descubrir la metodología más efectiva para el aprendizaje de la ortografía de la puntuación**

Efectivamente, tras analizar los resultados obtenidos en ambos grupos de alumnos (tradicional y empírico), queda demostrado como una metodología comunicativa combinada con el uso de los textos teatrales como base para la enseñanza de la ortografía de la puntuación, aumenta el conocimiento del alumnado de los mismos, su uso y aplicaciones de una forma más efectiva. En definitiva, este estudio estadístico, que demuestra cómo la ortografía de la puntuación puede mejorar considerablemente tras la aplicación sistemática de una metodología comunicativa combinada con el uso de las TIC y las prácticas dramáticas.

➤ **Realizar una programación didáctica de los signos de puntuación básicos que debe conocer el alumnado**

Este objetivo lo hemos cumplido a lo largo de todo nuestro trabajo de investigación elaborando, en primer lugar, un material teórico que aporta la información esencial acerca de las normas de puntuación y el empleo de los signos de entonación, así como el uso de los signos auxiliares de puntuación. Además, este material teórico ha sido distribuido a lo largo de las ocho unidades didácticas y ha sido complementado con un material práctico (amplio corpus de actividades), que ha sido la base de trabajo para que el alumnado asuma los contenidos conceptuales de una forma más clara.

➤ **Mejorar la competencia comunicativa de los alumnos a través de la aplicación oportuna de los signos de puntuación**

Para saber si el alumnado ha mejorado esta competencia deberíamos responder a preguntas como: ¿En qué medida el alumnado utiliza, al final de la investigación, los

signos de puntuación en la elaboración de los textos? Y ¿en qué nivel los alumnos son competentes para interpretar los signos de puntuación cuando leen y para utilizarlos adecuadamente en un texto libremente elaborado? Solventando estas cuestiones llegamos a las siguientes conclusiones:

Al comienzo de nuestro estudio y como demostraba la prueba inicial que realizamos, los alumnos sólo utilizaban el punto y la coma, pero no siempre y, en muchos casos, de forma incorrecta o poco eficiente. Podían identificar otros signos como los dos puntos, los signos de interrogación y admiración, pero no los manejaban en sus propias redacciones. La tendencia con la que puntuaban era poco organizada e, incluso, descuidada (muchas veces ni siquiera utilizaban el punto final, cuando es un uso que la mayoría conoce). Debido a esto, se explica el intercambio indiscriminado de un signo por otro, la prolijidad de comas o la ausencia casi total de puntos y demás signos. La causa común del desacierto en el uso del punto se debe a que desconocen, o parecen ignorar, la separación temática que marca el punto y aparte, la función más vinculante del punto y seguido entre las oraciones, y al descuido olvidadizo del punto final.

Posteriormente, al término de nuestro trabajo y según los datos obtenidos de las distintas pruebas y, especialmente, de la prueba final, podemos reconocer cierta regularidad en el uso de cuatro signos de puntuación (punto, coma, dos puntos y puntos suspensivos), un empleo bastante correcto de los signos de entonación (interrogación y exclamación), así como el reconocimiento de ciertos signos auxiliares de puntuación (particularmente en el grupo empírico), que antes eran prácticamente inexistentes, tales como el paréntesis. En cambio, apenas usan puntos y comas, pues se reveló, durante su proceso de enseñanza-aprendizaje como el signo de más difícil comprensión para la mayoría de los alumnos. La explicación posible es que el uso de esta marca gráfica supone estructuras gramaticales no conocidas explícitamente por el alumnado de estos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que conceptualizar y dominar su uso dependen de la comprensión y la competencia que alcancen sobre el lenguaje.

También es verdad que el nivel de manejo de los signos en los textos libremente creados es escaso, siempre que no se trate del punto y la coma, que es casi inexistente; pero, sin embargo, el progreso ha consistido en que los usan más coherentemente, sobre todo, en aquellos documentos que involucran revisión (ya comentamos el caso de los exámenes).

En suma, los alumnos se han ido familiarizado con la expresión ortográfica del código escrito y las funciones específicas de algunos signos, lo que ha contribuido efectivamente en la mejora de su competencia comunicativa.

➤ **Expresarse por escrito con corrección ortográfica**

Por los resultados obtenidos, que ya indican una incipiente mejora en el uso de los signos de puntuación, entonación y los signos auxiliares de puntuación, se espera que en un futuro próximo los estudiantes escriban sus notas, resúmenes, trabajos escolares con signos de puntuación de forma cada vez más regular.

➤ **Concienciarse de la ambigüedad y errores de interpretación que puede tener un texto sin puntuar o mal puntuado.**

El nivel de interpretación de la puntuación en la lectura está caracterizado especialmente, por conocer e intuir las pausas que insertan los signos. A través del estudio de textos (vid. anexo 12), el alumnado se ha ido concienciando de la importancia de puntuación correcta para transmitir y recibir mensaje codificados correctamente, aunque, en ocasiones, no lo llevan a la práctica.

➤ **Comprender el significado de los textos aplicando las pausas y entonaciones indicadas por los signos de puntuación y entonación.**

En las prácticas de lectura del aula, así como en los ensayos de que realizábamos de textos teatrales, se verificó suficiente capacidad para interpretar oralmente la puntuación.

Por la acogida y el interés que despertaron este tipo de textos en el alumnado, propuse la lectura dramatizada de *La zapatera prodigiosa* de Federico García Lorca.

Estas lecturas se realizaban semanalmente. En un principio, los alumnos y alumnas eran reacios a la puesta en escena, pero cuando se desinhibieron, estaban ansiosos por realizar la escenificación de dicha obra. Fue tal la acogida de dicho proyecto que, finalmente, formamos un grupo de teatro y se llevó a cabo la representación de la farsa del escritor granadino en el Festival de Teatro del Aficionado de El Ejido (vid. anexo 12).

- **Incrementar la destreza escrita de la lengua**, es uno de los objetivos que nos planteamos como secundarios, pero que se derivan de la consecución de los objetivos principales. Este objetivo ha sido alcanzado porque el alumno tiene un conocimiento más profundo de determinados signos de puntuación que eran confusos, como el punto y coma o los dos puntos, así como el conocimiento de signos de auxiliares de puntuación que eran totalmente desconocidos, tales como el signo de párrafo o el guion.

- **Fomentar la lectura como mecanismo para mejorar la ortografía**

Puesto que la enseñanza de la puntuación se ha realizado a partir de textos, esto ha despertado el interés por gran parte de alumnado por la lectura y, más concretamente, por la lectura de textos dramáticos, que es un género que se ha visto desplazado en los últimos años por la lectura sempiterna de los géneros narrativos.

- **Consolidar los contenidos lingüísticos pertenecientes al currículo de la ESO**

Específicamente se intenta consolidar aquellos contenidos derivados del plano de la expresión escrita y de la competencia comunicativa de la lengua. A lo largo de toda la investigación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía de la puntuación, se ha perseguido cumplir con el currículo propuesto para el alumnado de 3º de ESO con el que se ha realizado el trabajo, procurando que en todo momento alcance los objetivos propuestos para este curso según la normativa vigente (vid. Apartado 1.1.), así como el desarrollo de las competencias básicas (vid. apartado 1.3.)

➤ **Desarrollar actitudes positivas hacia la lengua y hacia la asignatura de Lengua Castellana y Literatura**

En la aplicación de las actividades de esta investigación el aula, se ha podido observar, a medida que avanzábamos en el curso, una actitud más positiva hacia la asignatura de lengua, especialmente por la presencia recurrente del teatro como material didáctico esencial para alcanzar los objetivos propuestos. Los alumnos, a través del teatro puedan acercarse a nuevos conocimientos, descubrir nuevos mundos, divertirse, trabajar en grupo, conocer otras herramientas, respetar y valorar al otro y fundamentalmente comprobar que todos podemos ser creativos si nos dan o nos damos la oportunidad; así como también, integrar distintos puntos de vista, fomentar la comunicación el arte y la escucha recíproca.

➤ **Favorecer actitudes positivas en las distintas interacciones producidas en la práctica escolar: profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno.**

En definitiva, un ambiente cálido y gratificante en el trabajo en el aula, de manera que ello, indirectamente favorezca una mayor cohesión del grupo.

15.4. PROPUESTAS DE MEJORA

Tras evaluar detenidamente los objetivos alcanzados en esta investigación, descritos en el apartado anterior y tras realizar un ejercicio de autoevaluación, nos planteamos las siguientes propuestas de mejora:

➤ **Fomentar las lecturas de elección libre, no impuestas por el docente**

A lo largo de la realización de actividades de las unidades didácticas propuestas, se ha observado que los alumnos que, en el cuestionario individualizado admitían leer menos de una hora, han obtenido peores resultados en la elaboración de las actividades de ortografía, tanto en el plano de las grafías, como en el de la puntuación. A partir de este hecho, deducimos la importancia de fomentar la lectura como mecanismo para mejorar esta competencia de la lengua citada anteriormente. No obstante, también nos

percatamos de que las lecturas impuestas, en muchas ocasiones, causaban un rechazo inmediato por parte del alumnado. Por ello, decidimos elaborar y proponer una lista abierta y guiada en la que el alumno pudiera elegir entre una gran variedad de títulos y autores. Esta práctica ha resultado ser bastante beneficiosa para que los estudiantes, una vez realizada la lectura de la obra escogida, sigan leyendo otras novedades. Otros siguen con el mismo autor y también hay quienes descubren nuevos títulos y escritores. Igualmente, se crean intercambios de impresiones entre el propio alumnado y gratos ambientes que consiguen contagiarse entre ellos.

➤ **Fomentar en el alumnado el mismo interés en la realización de las actividades que puntúen y las que simplemente son de redacción personal**

Destacamos este punto por la importancia que ellos profesan a los exámenes, en los cuales el alumnado pone más interés a la hora puntuar, en detrimento a las actividades realizadas en clase o en casa, en las cuales se menosprecia su importancia.

➤ **Potenciar el teatro como forma de lectura dramatizada y ejemplo de lectura con gran riqueza en signos de puntuación y entonación**

Es evidente que la lectura de obras de teatro es escasa y está bastante olvidada, frente a la omnipresencia de otros géneros literarios tales como la novela. Puesto que la lectura es esencial para mejorar la ortografía, tanto de las grafías como de los signos de puntuación, y tras estudiar y leer con el alumnado diversos tipos de textos (narrativos, descriptivos, poéticos, etc.), se ha llegado a la conclusión de que los más adecuados para estudiar la puntuación en la Educación Secundaria son los textos teatrales, por la gran riqueza y variedad de signos que aparecen en ellos. Además, son los más adecuados para realizar lecturas dramatizadas, ya que su lectura e interpretación requiere el empleo de gran variedad de elementos paralingüísticos.

➤ **Mayor uso de las actividades interactivas frente a las tradicionales, realizadas con lápiz y papel**

En la realización de las actividades propuestas a lo largo de las ocho unidades didácticas, se apreciaba una mayor motivación e interés entre el alumnado cuando realizan actividades interactivas, con el ordenador, frente a las tradicionales fichas, que les resultan más tediosas. Fruto de esto es que cometían más errores en las actividades realizadas con lápiz y papel, aunque tuvieran la misma dificultad que las realizadas con medios informáticos.

➤ **Instar a todo el profesorado para fomentar una correcta ortografía de la puntuación**

Como indicamos en el apartado anterior, debemos de concienciar al alumnado de la importancia de la correcta escritura y recuperar el prestigio de la exactitud gráfica. Sin embargo, pensamos que esta responsabilidad no es exclusiva de los Lengua Castellana y Literatura, sino de todo el profesorado en general, que deben luchar contra la pérdida de valor de las faltas de ortografía dentro del sistema educativo y sancionar los errores ortográficos en las áreas y materias en que se comentan, sean estas cuales fueren. Asumiendo este hecho de que la enseñanza de la ortografía y la sanción de las faltas no es incumbencia exclusiva del profesorado de la áreas lingüísticas, y que las equivocaciones ortográficas han de ser valoradas en el ámbito de las áreas curriculares en que se produzcan, desde el Departamento de Lengua Castellana y Literatura del centro donde se realizó el estudio, propusimos un Plan de Ortografía (vid. anexo 13), en el que se fijaban unos objetivos para combatir las faltas de ortografía de una forma común por todos los profesores que integrábamos el centro educativo.

➤ **Realización de actividades que partan de los correctos usos de la ortografía de la puntuación y no de errores**

Durante nuestras prácticas en el aula pudimos comprobar cómo el alumnado tiende a fijar en su mente lo que está escrito. Por ello, como indicamos anteriormente recomendamos la lectura como mecanismo para mejorar la ortografía, ya que las

publicaciones pueden ser buenos modelos de la correcta escritura (sin olvidar que en los periódicos cometen errores). Por este mismo motivo, hemos intentado evitar actividades que partan de errores para que los alumnos los subsanen (por ejemplo, del tipo “corrige los signos de puntuación y entonación del siguiente texto”).)

15.5. CONCLUSIONES FINALES

En este último apartado intentaremos reflejar los resultados que hemos obtenido fruto de la reflexión, tras realizar con el alumnado las actividades propuestas en las unidades didácticas, la prueba final y otras pruebas. Enumeraremos lo más significativo:

➤ **Los textos dramáticos como mecanismo para mejorar la ortografía**

A través de los textos dramáticos, el alumnado se implica más en el relato e interactúa con conceptos, personajes o ideas. Promueve una mayor comprensión del material y aumenta la comprensión de los textos. Este interés por el texto le lleva a prestar más atención a los signos de puntuación empleados, que son esenciales para captar la verdadera esencia de estos textos.

➤ **Los textos teatrales empleados en la enseñanza de la puntuación fomentan la adquisición de las competencias básicas**

La dramatización y las estrategias didácticas teatrales por su carácter transversal e interdisciplinario se revelan como un instrumento didáctico eficaz para desarrollar aspectos de las competencias básicas y especialmente: competencia en comunicación lingüística; competencia cultural y artística; competencia social y ciudadana; competencia para aprender a aprender; y competencia en autonomía e iniciativa personal.

➤ **La lectura**

Es evidente que la lectura, cuya práctica se ejerce, en muchas ocasiones, de forma obligatoria entre los estudiantes, es un factor esencial para poseer un buen dominio

de la lengua escrita. La lectura no sólo se convierte en el mejor de los caminos para escribir las palabras con la exactitud gráfica que el uso correcto de la lengua exige, sino para conocer el léxico en profundidad y, en consecuencia, emplear las palabras cada vez con mayor propiedad y precisión; de hecho, a través de las pruebas realizadas, especialmente en las de redacción, habían una gran diferencia, entre los alumnos que en el cuestionario individualizado habían señalado que leían dos o tres horas diarias, frente a aquellos que realizaban otras tareas que no requerían estar en contacto con la palabra escrita (vid. anexos 14-15).

➤ **Menosprecio social de la ortografía de la puntuación**

A medida que las faltas de ortografía se cometen cada vez con mayor libertinaje por parte de los estudiantes, hemos observado, que esta impunidad aún es mayor cuando las faltas están relacionadas con la ortografía de la puntuación. La mayoría del alumnado no era consciente de la importancia de puntuar correctamente un texto y consideran la ausencia de una coma, de un punto o cualquier otro signo de esta categoría como un error leve, tanto más si se producen en áreas y materias que “nada tienen que ver” con el lenguaje. Así, la indiferencia de algunos sectores del profesorado, especialmente de las áreas no lingüísticas, ante los errores ortográficos que comenten los alumnos, no hace sino aumentar la desidia de los propios estudiantes.

➤ **Influencia del contexto en el empleo de los signos de puntuación**

Como se expuso anteriormente, el contexto en el que alumnado realiza las actividades propuestas, influye decisivamente en la forma de emplear los signos de puntuación. Cuanto más formal es el escrito mayor corrección ortográfica presenta; mientras que en las tareas más cotidianas (como las notas que escribe en su agenda o a un compañero/a, por ejemplo), presentan, en la mayoría de los casos, una ausencia casi total de signos de puntuación.

De esta manera, los exámenes, puesto que son evaluables y, ya que para ellos representan un documento de gran validez, sería el tipo de escrito de los que hemos estudiado, donde aparecen más variedad de signos de puntuación (principalmente

punto, coma, signos de interrogación y exclamación, etc.) El punto y coma, los dos puntos y los puntos suspensivos son usados en menor medida y, a veces, de forma inadecuada (vid. anexo 17).

También se aprecia cierta diferencia entre las actividades, (las cuales frecuentemente consistían en la realización de una redacción por parte del alumno), realizadas en clase, en las que el alumnado parecía poner más esmero en lo que se refiere a la ortografía en general y, especialmente, en la ortografía de la puntuación, frente a las realizadas en casa, que son reflejo de una mayor descuido y desinterés. En muchas ocasiones, cuando las redacciones eran elaboradas tras la explicación de alguno de los signos de puntuación, el aspecto estudiado aparecía en las actividades empleado con bastante exactitud; mientras que si se elaborada esa misma actividad días después, la presencia de las faltas de ortografía relacionadas con la puntuación era mayor (vid. anexo 18-19).

➤ **El dictado como mecanismo para disminuir las faltas de ortografía**

Para trabajar las faltas de ortografía, esporádicamente realizamos algún dictado, en los que el alumnado debía de puntuar el texto, siempre teniendo en cuenta la entonación del profesor. Sin embargo, los resultados de este tipo de actividad no han sido muy satisfactorios, pues los/as alumnos/as cometían repetidamente los mismos fallos. Por ello es esencial la elección de los textos a dictar, de tal forma que respondan a los aspectos ortográficos que se quieren mejorar, pero sin que aparezca una acumulación caótica de esos signos. Esta actividad, sin embargo, requería un elevado grado de concentración por parte del alumnado, puesto que si no estaba atento a la entonación y las pausas realizadas por el profesor en el dictado, era incapaz de distinguir los distintos tipos de puntuación. Por este motivo, los resultados de los dictados eran, en general, bastante caóticos (vid. anexo 20-21).

➤ **Importancia de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la ortografía de la puntuación**

A lo largo de toda la investigación y, como se ha podido observar, se han ido empleando diversos tipos de actividades. Hemos combinado las típicas actividades

tradicionales, en las que el alumno tiene que aplicar determinadas reglas con otras actividades interactivas. En la mayoría de los casos, aunque la dificultad de dichas actividades era similar, los resultados obtenidos con la realización de actividades interactivas eran más satisfactorios y poseían un mayor número de aciertos, que los que el alumnado tenía que realizar en el aula con lápiz y papel. Entonces, ¿por qué un mismo alumno que aplicaba correctamente las reglas de ortografía en las actividades realizadas on line cometía fallos en las realizadas en clase normal? Creemos que esto sólo se puede deber a una falta de atención y motivación.

BIBLIOGRAFÍA

MANUALES

ALARCOS LLORACH, E. (1994) *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

ALBERTI, J. (1988) *Teatro Aula*, Madrid, Asociación Acción Educativa.

ALBERTI, J. et al. (1988) *Dramatización*, Barcelona, Vicens-Vives.

ALCALDE, A.M. (1997) El taller de teatro: una respuesta a la diversidad educativa desde el departamento de orientación, *Ñaque*, 2:18-21, Ciudad Real, Ñaque.

ALEMÁN, m. (1950) *Ortografía castellana*, México, El colegio de México. Edición de J. Rojas Garcidueñas con la introducción de T. Navarro Tomás.

ADELL, P. y J. SÁNCHEZ ENCISO (1994) *Puntería. Propuesta para aprender a puntuar*, Barcelona, Octaedro.

ALLER, C. (1997) *Metodologías lúdicas para la enseñanza del lenguaje*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).

ALVAR EZQUERRA, M. y MEDINA GUERRA, A. (1995). *Manual de ortografía de la lengua española*. Barcelona, Vox.

ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, Adelino (1983): *Ortografía española. Práctica y fundamento*. Madrid, editorial Coloquio.

ALCARAZ, E. y M. A. MARTINEZ (2004): *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel, 2.ª ed.

ALCOBA, S. (2000): «Puntuación y melodía de la frase», en S. Alcoba (ed.): *La expresión oral*, Barcelona, Ariel, pp.148-183.

ALMENA, F. y J. BUTIÑA (1995) *Teatro como recurso educativo*, Madrid, UNED. ALONSO, J. (1995) La evaluación de la comprensión lectora, *Textos*, 5:63-78, Barcelona, Graó.

ALONSO, G. y J. FERRERAS (1996) *Aula de teatro (ESO Segundo Ciclo)*, Madrid, Akal.

- ÁLVAREZ EZQUERRA, M. (1982) Función del diccionario en la enseñanza de la lengua, *Revista de Bachillerato*, 22:27-31, Madrid, MEC.
- ÁLVAREZ-NOVA, C. (1995) *Dramatización. El teatro en el aula*, Barcelona, Octaedro.
- AZAUSTRE, A. y J. CASAS (1997): *Manual de retórica española*, Barcelona, Ariel.
- BAILEY, E.P., Jr. (1990) *The Plain English Approach to Business Writing*, Nueva York, OUP.
- BAJTIN, M. (1979) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
- BARBERÁ ALBALAT, Vicente (1987) *Análisis de la didáctica de la ortografía a la luz del vocabulario usual, y elaboración de las bases para una nueva metodología aplicable a adultos*. Barcelona, Universidad Autónoma.
- BARBERÁ ALBALAT, Vicente (1988) *Cómo enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*. Barcelona, Grupo editorial CEAC. Colección Educación y Enseñanza.
- BARRET, G. (1981) *Pedagogía de la expresión dramática*, Montreal, Recherche en expression.
- BARRET, G. (1990) *Fichas pedagógicas de expresión dramática*, Montreal, Recherche en expression.
- BARRET, G. (1991) *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación* Montreal, Recherche en expression.
- BARRIO, J.L et al. (1997) *La DLL un Área de Conocimiento en desarrollo. Análisis de las aportaciones a los congresos de la Sociedad*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- BARTA MARTÍNEZ, F. (1995) *En escena*, Madrid, Alhambra.
- BARTA MARTÍNEZ, F. et al. (1992) *Taller de teatro. Materias Optativas de la ESO*, Madrid, MEC.
- BECKER, G.E. et al. (1979) *Situaciones en la enseñanza. Ejercitación y experimentación*, Buenos Aires, Kapelusz.
- BENITO LOBO, J.A. (1992a): *La puntuación: usos y funciones*, Madrid, Edinumen.
- BENITO LOBO, J.A. (1992b): *Manual práctico de puntuación*, Madrid, Edinumen.
- BERENGUER, A. (1989) *El teatro en la escuela: de la escuela al teatro*. En Martín et al. (eds.).
- BOE nº 5, de 5 de Enero de 2007

- BOSQUE, I. y V. DEMONTE (eds.) (1999): *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BURGOS ALONSO, V. M. (1978): *Nueva didáctica de la ortografía*. Madrid, editorial Escuela Española.
- CALLEJAS, J.M. (1988) *El teatro educa*, Madrid, Narcea.
- CAMPS, A. (1995) Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela, *Textos*, 5:21-28, Barcelona, Graó.
- CAMPS, A. (coord.) (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, A. et al. (2004), *La Enseñanza de la Ortografía*. Barcelona: Grao (3ª ed.).
- CAÑAS, J. (1992) *Didáctica de la expresión dramática*, Barcelona, Octaedro.
- CAÑAS, J. (1993) *Actuando*, Barcelona, Octaedro.
- CARRATALÁ TERUEL, F. (1991): *La ortografía y su didáctica en los primeros niveles de escolarización*. Murcia, Universidad de Murcia, 1991.
- CARRASCO, J.B. (1991) *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*, Madrid, Rialp.
- CARRASCO, J.B. y J. BASTERRECHE (1993) *Técnicas y recursos para motivar a los alumno*, Madrid, Rialp.
- CARRATALÁ, F. (1994) Ortografía y léxico, *Escuela en Acción*, febrero: 66-71, Madrid, SIENA.
- CARRATALÁ, F. (1995) Ortografía y familias léxicas, *Escuela en Acción*, febrero: 60-64, Siena, Madrid.
- CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir*, Barcelona. Paidós.
- CASSANY, D. (1990) «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, Madrid, 63-80.
- CASSANY, D. (1995) *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- CATACH, N. (comp.) (1980) «La ponctuation», *Langue Française*, 45. [Número monográfico], 16-27.
- CATACH, N. (1994): *La ponctuation (Histoire et système)*, Paris, Presses Universitaires de France (Col. Que sais-je?).

- CATACH, N. (1998): «La punctuation et les systèmes d'écriture: dedans ou dehors?» a Defays, Roisier y Tilkin (comps.), pp. 31-43.
- CERVERÓ, V. et al. (1993) *Poética Teatral. Lengua y Literatura, 4º curso de la ESO*, Valencia, Generalitat Valenciana.
- CHACÓN BERRUGA, T (1986) *Ortografía española*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Cuadernos de la UNED.
- CHACÓN, T. (1997) *Ortografía española*. Madrid, UNED.
- DASTÉ, C. et al. (1977) *El niño, el teatro y la escuela*, Madrid, Villalar.
- DE ALMEDA, J. (1902) *Compendio de ortografía: análisis lógico*. Barcelona, editorial Casa Provincial de la Caridad. 1902.
- DE LA FUENTE GONZÁLEZ, M. A. (1993) *Los signos de puntuación: normativa y uso*, Valladolid, Universidad de Valladolid. Tesis doctoral.
- DE LA FUENTE GONZÁLEZ, M. A. (2003) «¿Dos puntos después de enumeración? Normativa y realidad ortográficas», *Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid (revista electrónica), en línea: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero25/2puntos.html>*
- DE LAS PEÑAS, C. (1994) *Dramatización (Tercer Curso)*, Torrejón de Ardoz, Akal.
- DEVALL, J. (1991) *Aprender a aprender (I y II)*, Madrid, Alhambra.
- DÍAZ, J. y C. GENOVESE (1996) *Manual de teatro escolar*, Santiago de Chile, EDB.
- DIOSDADP, A. (1981) *El teatro por dentro*, Barcelona, Salvat.
- EDWARDS D. y N. Mercer (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós y MEC.
- ESCARPANTER, J. (1986) *Cómo dominar la ortografía*, Madrid, Playo
- ESSEBAG, B. et al. (1996) *Internet*, Madrid, Anaya.
- ESTEBAN, F. (1995) Conversión de un texto narrativo en dramático, *Textos*, 6:107-116, Barcelona, Graó.
- ESTEVE, J.M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Ariel Educación.

- ESTEVE SERRANO, A. (1982) *Estudios de teoría ortográfica del español*. Murcia. Publicaciones del Departamento de Lingüística General y Crítica Literaria de la Universidad de Murcia, 1982.
- FIGUERAS, C. (1999) «La semántica procedimental de puntuación», *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 12, Universidad Complutense de Madrid, en línea: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/puntuac.html>
- FIGUERAS, C. (2000) «La puntuación», en E. Montolío, (coord.): *Manual práctico de escritura académica III*, Barcelona, Ariel. pp. 77-152.
- FIGUERAS (2001) *Pragmática de la puntuación*, Barcelona, Octaedro/EUB.
- FORGIONE, José (1952) *Ortografía intuitiva: método viso-audio-motor-gnósico*. Ed. Kaplusz .
- FOX, D.J. (1987) *El proceso de investigación en educación*, Pamplona, EUNSA.
- FUENTE BLANCO, M. y A. SÁNCHEZ PÉREZ (1998) *Ortografía y Léxico (1, 2 3)*, Madrid, Bruño.
- GARCÍA DEL TORO, A. (1995) *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*, Barcelona, Graó.
- GARCÍA FOLGADO, María José (2002) «Los criterios de puntuación en las Ortografías de la Academia Española (1771-1999)», *Estudios de Historiografía Lingüística. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística, Vigo, 7-10 de febrero de 2001*, Hamburgo, Helmut Buske, 2002, 153-163.
- GARCÍA HOZ, María Nieves (1963) *La enseñanza sistemática de la ortografía*. (Apéndice: “El vocabulario común y su utilización didáctica”, por Víctor García Hoz). Madrid, ediciones Rialp. Biblioteca de Educación y Ciencias Sociales, serie Técnicas y Estudios Experimentales, núm. 3.
- GARCÍA VALLE, Adela (2011) «Ejercicios de ortografía (acentuación y cuestiones ortográficas)», en Aleza Izquierdo, Milagros (coord.ª), *Normas y usos correctos en el español actual*, Valencia, Tirant Humanidades, 129-156.
- GIMÉNEZ MARTÍN, María Concepción y Ricardo VELILLA BARQUERO (1990) *Ortografía de la frase. La puntuación. Materiales para la Reforma: La expresión escrita*. Barcelona, Ediciones y Distribuciones Universitarias (EDUNSA).
- GÓMEZ DE SALAZAR, F. (1937) *La ortografía al alcance de todos: método teórico-práctico*. Madrid, editorial Herrero Hermanos.

- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1994) *Manual de español correcto*. 2 Volúmenes. (Volumen I: Acentuación, puntuación, ortografía, pronunciación. Volumen II: Morfología y sintaxis, estilo, léxico). Madrid, Arco/Libros, quinta edición.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1995) *El léxico en el español actual. Uso y norma*. Madrid, Arco/Libros, 1995.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2007a) *Ortografía de uso del español actual*, Madrid, S.M, 4.ª edición.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2007b) *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*, Madrid, Arco / Libros
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2008) *Ortografía práctica del español*. Espasa- Calpe, 2008.
- GONZÁLEZ DÍAZ, L. (1987) *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*, Madrid, Editorial Popular.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1994) Enseñar lengua en la Educación Secundaria. *Textos*, 1:27-42, Barcelona, Graó.
- GRIJELMO, Á. (1997) *El estilo del periodista*. Madrid, Taurus, 1997.
- GUINNESS, M. et al. (1996) *Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament*, Barcelona, Edicions de la Magrana.
- HERVÁS, G. (1998) *La comunicación verbal y no verbal*, Madrid, Playor.
- HOLGADO SÁNCHEZ, María Adoración (1986) *Didáctica de la ortografía*. Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca. Colección Documentos didácticos, núm. 83.
- JAFFRÉ, J.P. (1998) «Vers une linguistique génétique de la ponctuation» en J.M. Defays, L. Roisier y F. Tilkin (comps.): *À qui appartient la punctuation? Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège*, París, Éditions Duculot: Chams Linguistiques. De Boeck et Lancier, pp. 243-253.
- KURT, S. (1991) *Teoría del drama*, Pamplona, Eunsa.
- LAFERRIÈRE, G. (1995) La improvisación teatral y pedagógica, *Terboli*, 2:7-12, Godella (Valencia), CEP.

- LAFERRIÈRE, G. (1996) El perfil del profesor de arte dramático, *Terboli*, 3:14-18, Godella (Valencia), CEP.
- LAFERRIÈRE, G. (1997a) ¿Se puede enseñar teatro?, *Ñaque*, 0:28-31, Ciudad Real, Ñaque.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.
- LÁZARO CARRETER, F. (1997) *El dardo en la palabra*, Barcelona, Galaxia Gutemberg / Círculo de Lectores.
- LÁZARO CARRETER, F. y E. CORREA CALDERÓN, (1974) *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid, Cátedra.
- LINARES, Mario (1979) Estilística. *Teoría de la puntuación. Ciencia del estilo lógico*. Madrid, editorial Paraninfo, 2ª edición.
- LÓPEZ MOLINA, J. (1997a) Técnicas para mejorar la expresión escrita, *Lenguaje y Textos*, 10:257-262, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- LLERENA ACHÚTEGUI, A. (1991) Guía Escolar Vox. Volumen Matemáticas-Estadística. Cuarta edición. Estella, (Navarra). Bibliograf, S.A.
- LÓPEZ MORALES, H., J.A. SAMPER y C.E. HERNÁNDEZ (2003) *Producción y comprensión de textos*, A Coruña, Netbiblo, libro de ejercicios y libro del profesor.
- LÓPEZ VALERO, A. y M. PÉREZ GUTIÉRREZ (1995) *La dramatización como alternativa comunicativa y globalizadora en educación*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).
- LORENZO DELGADO, M. (1980): *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Enseñanza globalizada. Madrid, editorial Cincel-Kapelusz.
- MANUZIO, A. (1561) *Epitome orthographiae*. Reimpresión, Turín, 1730.
- MARTÍN, M. et al. (eds.) (1989) *Didáctica de la Lengua y Literatura*, Madrid.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (1991) *Reforma de la ortografía española*. Madrid, Visor Libro. Biblioteca Gráfica de la Lengua Española (BIGLE), núm. 2.
- MARTINEZ DE SOUSA, J. (2001) *Manual de estilo de la lengua española*, Gijón, Trea, 2.ª ed.
- MARCOS MARÍN, F. (1979) *Reforma y modernización del español. Ensayo de sociolingüística histórica*. Madrid, editorial Cátedra, 1979.
- MARTÍNEZ, J. A. (2004) *Escribir sin faltas de ortografía*. Oviedo, Universidad.

- MATILLA, L. (1985) *Teatro para armar y desarmar*, Madrid, Austral.
- MATILLA, L. (1996) *Volar sin alas. Las maravillas del teatro*, Madrid, CCS.
- MESANZA LÓPEZ, J. (1987) *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid, Santillana, 1987. Aula XXI, núm. 36.
- MILLÁN CHIVETE, A. (1997) *Ortología y ortografía: dos disciplinas normativas en permanente interrelación*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- MIRAVALLS, L. *Iniciación al teatro. Teoría y práctica*, Madrid, San Pablo.
- MIRANDA PODADERA, L. (2000) *Ortografía práctica de la lengua española*. (2ª edic.). Madrid, editorial Hernando.
- MENDOZA, E. (1990) «Los signos de puntuación», en M. Mayoral (ed.): *El oficio de escribir*, Madrid, Cátedra-Ministerio de Cultura, pp.191-198.
- MOLINA MALDONADO, D. (2012) *Ortografía de la puntuación en la ESO*. Mecanismos de evaluación y mejora. Málaga, Eumed.
- MONTOLÍO, E. (2000) *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona, Ariel.
- MORALES, P. (1998) *La relación profesor-alumno en el aula*, Madrid, PCC.
- MORENO RAMOS, J. y M. PÉREZ GUTIÉRREZ (1997a) *Didáctica del vocabulario y expresión dramática*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- MORENO RAMOS, J. y M. PÉREZ GUTIÉRREZ (1997b) *Una metodología dramática para la adquisición del vocabulario*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- MORENO RAMOS, J. y M. PÉREZ GUTIÉRREZ (1998) *Un enfoque globalizador y dramático para la clase de lengua, Lenguaje y Textos*, 11-12:211-216, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- MORENO RAMOS, J. (1999) **Didáctica del vocabulario en la ESO: estudio experimental**, Alicante, Biblioteca Virtual Cervantes, en línea:
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/didactica-del-vocabulario-en-la-eso-estudio-empirico-0/>
- MOTOS, T. (1985) *Juegos y experiencias de expresión corporal*, Barcelona, Humanitas.

- MOTOS, T. (1992a) *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura*, Valencia, Universidad de Valencia.
- MOTOS, T. (1994) De la dramatización al texto, *Cuadernos de Pedagogía*, 228:51-54, Barcelona, Praxis.
- MOTOS, T. y F. TEJEDO (1987) *Prácticas de dramatización*, Barcelona, Humanitas.
- MUÑOZ NAVARRETE, I. et al. (1998) *Talleres de teatro en Educación Secundaria*, Madrid, Narcea.
- NUNBERG, G. (1990): *The Linguistics of Punctuation*. Stanford (CA). Center for the Study of Language and Information.
- PAYRATÓ, LI. (2003): *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*, Barcelona, Ariel.
- PEÑA, R. (1998) *Aprendiendo a viajar por Internet*, Barcelona, Inforbook's.
- PEÑALVER, M. (1991) *La Lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*, Granada, Comares.
- POLO, J. (1974) *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Madrid, Paraninfo.
- POLO, J. (1990) *Manifiesto ortográfico de la lengua española*, Madrid, Visor.
- PONS, S. (2004) *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*, Madrid, Arco Libros.
- PONS, S. (2005) *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid, Arco Libros.
- POVEDA, I. (1973) *Creatividad y teatro*, Madrid, Narcea.
- PUJOL, M. (2005) «La ortografía», en S. Torner y P. Battaner, *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, pp. 29-65.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1741) *Orthographia española*, Madrid, en línea: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01338318688782164422791/index.htm>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1770) *Ortografía de la lengua castellana*, Madrid, Joaquín Ibarra, en línea:

http://adrastea.ugr.es/search~S9*spi?/.b1534693/.b1534693/1,1,1,B/l962~b1534693&F=F=&1,0,,0,-1

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1913) *Prontuario de ortografía castellana en preguntas y respuestas*, Madrid, Perlado, Pérez y Compañía, 24ª ed.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1815) *Ortografía de la lengua castellana*, Valencia, Manuel Muñoz y compañía, 8.ª ed.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1826) *Ortografía de la lengua castellana*, Madrid, Imprenta Real, 9.ª ed.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1935) *Prontuario de ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 31ª ed.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999) *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010) *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.

ROSELLÓ VERDEGUER, Jorge (2011) *Análisis de los signos de puntuación en textos de estudiantes de educación secundaria*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de València.

RUBIO, A. (1999) El taller de teatro, *Textos*, 19:79-88, Barcelona, Graó.

RUIBAL, E.R. (1997) *Juguemos a hacer teatro*, Madrid, Ediciones de la Torre.

RUÍZ DE FRANCISCO, I. (1995) *Técnicas de expresión oral y escrita*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).

SALAMA, R. (1997) Teatro en Bachillerato, *Ñaque*, 2:25-26, Ciudad Real, Ñaque.

SÁNCHEZ, B. (1978) *Lenguaje escrito*. Buenos Aires, editorial Kapelusz.

SANTIAGO, R. (1996) «La puntuación según Nebrija», Madrid, *Dicenda*, nº 14, 274-284.

SANTIAGO, R. (1998) «Apuntes para la historia de la puntuación en los siglos XVI y ^{XVII}», en J.M. Blecua, J. Gutiérrez y L. Sala: *Estudios de grafemática en el dominio hispánico*, Universidad de Salamanca / Instituto Caro y Cuervo, Santafé de Bogotá, 1998, pp. 243-280.

- SEBASTIÁN, F. (2002) *La puntuación en los siglos XVI y XVII*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- SECO, M. (1986) *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 9.ª edición.
- TEJERINA, I. (1993) *Estudio de los textos teatrales para niños*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- TEJERINA, I. (1994) *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Madrid, Siglo XXI.
- TEJERINA, I. (1999) El juego dramático en la educación primaria, *Textos*, 19:33-44, Barcelona, Graó.
- VIGARA, A.M. (2001) *Libro de estilo de ABC*, Madrid, Ariel.
- YCIAR, J. (1548) *Orthographia pratica*, edición facsímil, Madrid, Instituto Bibliográfico Hispano, 1973.
- YUS, R. (1995) ¿Existe un profesorado para la ESO?, *Cuadernos de Pedagogía*, 238:48-54, Barcelona, Praxis.
- ZABALA, A. (1990) El enfoque globalizador, *Cuadernos de Pedagogía*, 168:43-47, Barcelona, Praxis.
- ZARAGOZA, V. (1990) *Los materiales curriculares*. En Alcalde y López (eds).
- ZAYAS, F. (1995) Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita, *Textos*, 5:103-113, Barcelona, Graó.
- ZUNZUNEGUI, S. (1996) El texto de la imagen, *Textos*, 7:19-30, Barcelona, Graó.

ARTÍCULOS Y REVISTAS

AGULLÓ VIVES, C.: "Consideraciones en torno a la ortografía". Cauce. Revista de la Escuela Universitaria del Profesorado de Educación General Básica de la Universidad de Sevilla. (Sevilla), 3/1980, págs.263-291.

ALARCOS LLORACH, Emilio: "Representaciones gráficas del lenguaje". Archivum, (Oviedo), XV/1965, págs.6-57.

ASENSI DÍAZ, Jesús: "Función y objetivos de la enseñanza de la ortografía". Año XVIII, 181-182/septiembre-octubre, 1976, págs. 8-11. "Un método para la enseñanza de la ortografía". Año XIX, 191-192/septiembre-octubre, 1977, págs. 31-38.

CARRATALÁ TERUEL, Fernando: *La enseñanza integrada de la ortografía y el vocabulario en la Educación Secundaria. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.

FERNÁNDEZ GARCÍA, J.: "La didáctica de la ortografía en el bachillerato". 9/abril-junio, 1982, págs. 55-58.

GARCÍA FOLGADO, M. ^a José: "Los criterios de puntuación en las ortografías de la Academia Española (1741-1999)". En Actas del III Congreso de la SEHL I; 153-164. Hamburg. Buske.

HOLGADO SÁNCHEZ, María Adoración: "Factores y dificultades del aprendizaje ortográfico". Studia Pedagógica, (Salamanca), 15-16/enero-diciembre, 1985, págs. 251-264.

MARCOS MARÍN, Francisco: "La ortografía: Entre el estupor y la norma". Año IV, Cuaderno monográfico número 9, suplemento del número 22/abril-junio, 1982, págs. 23-27.

MARTÍNEZ DE SOUSA, José: *La nueva ortografía académica*. Madrid. Autores Científico-Técnicos y Académicos con sede en Madrid. (ACTA). 1999.

MARTÍNEZ DE SOUSA, José: "Sobre la reforma de la ortografía española". El País, 29-XII-1984, pág. 23. "La ortografía que nos merecemos". El País, 17-X-1989. El País Educación, año VIII, número 341, pág. 2. Editorial (promovido por Fernando Lázaro Carreter): "Reformas ortográficas". ABC, 14-X-1989, pág. 15.

MEDINA ALONSO, Evaristo Ángel: "Los signos de puntuación y el lenguaje en la Educación General Básica. Tomo XXV, 196-197/abril-mayo, 1973, págs. 355-367.

PANADERO GÓMEZ, Concepción: "Vencimiento de las faltas de ortografía fonética". Tomo X, 73/enero, 19 págs. 29-36.

PEÑALVER, M.: "Problemas de puntuación en el español peninsular". *Estudios Filológicos*, 37, 2002, pp. 103-116.

PEÑALVER, M.: "La ortografía en el español peninsular". *Anuario de Letras*. Volumen XLII-XLIII, 2004-2005, pp. 123-159.

PRADO, Eduardo: "Las letras mayúsculas deben acentuarse". *Yelmo*, (Madrid), 5/1972, págs. 22-24. "La puntuación y la acentuación". *Yelmo*, (Madrid), 27/1976, págs. 30-34.

PULPILLO RUIZ, Ambrosio J.: "En torno a la ortografía". 75/enero, 1966, págs. 6-7.

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, David.: *Aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE*. MarcoELE. Revista de didáctica ELE./ISSN 1885- 2211/. N.º 9, 2009.

SECO, Manuel: "Repensar la ortografía". *Arbor*, (Madrid), tomo XC, 350/febrero, 1975, págs. 97-105.

VILLAREJO MÍNGUEZ, Esteban: "La enseñanza de la ortografía". Tomo V, 33/1953, págs. 63-72.

DICCIONARIOS

ALVAR, M. (1993) *Diccionario actual de la lengua española (VOX)*, Barcelona, Bibliograf.

BLECUA, J.M. y S. Gili (1994) *Diccionario manual de sinónimos y antónimos*, Barcelona, Bibliograf.

BOSQUE, Y. y M. PÉREZ FERNÁNDEZ (1987) *Diccionario inverso de la Lengua Española*, Madrid, Gredos.

COROMINAS, J. (1980) *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, Madrid, Gredos.

GILI, S. (1975) *Diccionario de sinónimos y antónimos*, Barcelona, Bibliograf.

LÁZARO CARRETER, F. (1984) *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (1999) *Diccionario de usos y dudas del español actual*. Barcelona, Círculo de lectores.

MOLINER, M. (1996) *Diccionario de uso del español (CD-ROM)*, Madrid, Gredos.

MOLINER, M. (1998) *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

SECO, Manuel; ANDRÉS, Olimpia; y RAMOS, Gabino (2004) *Diccionario del español actual*. Madrid, Aguilar, 1999.2 volúmenes. (Fruto de esta obra es el *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid, Aguilar).

SECO, M. (1986) *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua español*. Madrid: Espasa-Calpe (9ª ed).

BOSQUE, Ignacio (Director) (2004) REDES. *Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid, Ediciones SM.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005) (Asesor académico, Manuel Seco; Coordinadora del equipo de redacción: Elena Zamora; con la colaboración extraordinaria de Olimpia Andrés): *Diccionario del estudiante*. Madrid, Santillana Ediciones Generales.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, Santillana Ediciones Generales.

PÁGINAS WEBS

http://www.analitica.com/Bitblbio/martinez_sousa/ortografia.asp

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/dictados.html>

<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/DavidSanchez.shtml>

<http://www.aplicaciones.info/ortogra/ortosi.htm>

<http://www.reglasdeortografia.com/signos.htm>

<http://www.reglasdeortografia.com/signosindice.html>

<http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/ortografia/puntu.htm>

http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12593974241360414198846/210117_0009.pdf

http://www.teatrohorizonte.com.ar/taller_teatro_adolescentes.html

http://www.analitica.com/Bitblbio/martinez_sousa/ortografia.asp

http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12593974241360414198846/210117_0009.pdf

<http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2014/04/20140401-pisa.html>

<http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/12/20131203-pisa.html>

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/didactica-del-vocabulario-en-la-eso-estudio-empirico--0/>

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/112071-445671-1-PB.pdf>

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/mochiladigitalESO/didactica/tic_agentes_innovacion_educativa.pdf

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/MARIA_JOSE_PALOMAR_SANCHEZ01.pdf

<http://es.slideshare.net/alcazardesanjuan/declogo-uso-de-las-tic-en-educacin-presentation>

ANEXOS

ANEXO 01: ACTIVIDAD RELACIONADA CON LA UNIDAD DIDÁCTICA 1: EL PUNTO

Unidad Didáctica 1: El Punto

Objetivos

Objetivo 1: punto 1, punto 2, unidades.

Objetivo 2: (punto 1) Se aplican los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores.

Objetivo 3: Se aplican los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores.

Objetivo 4: Se aplican los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores.

Objetivo 5: Se aplican los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores.

Objetivo 6: (punto 1) Se aplican los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores.

Objetivo 7: (punto 1) Se aplican los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores.

Objetivo 8: (punto 1) Se aplican los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores.

Objetivo 9: (punto 1) Se aplican los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores.

Objetivo 10: (punto 1) Se aplican los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores.

ANEXO 02: ENCUESTA AL PROFESORADO

(Reflexiona sobre tus clases de Lengua Castellana y Literatura, es importante para mí. Por favor, contesta con sinceridad.)

- Materiales que utilizas:

| | | | | | | | |
|-------------|--------|-------|--------------------|------------------------|-----------|---------|-------|
| DICCIONARIO | FICHAS | LIBRO | PIZARRA DIGITAL | PIZARRA TRADICIONAL | ORDENADOR | NINGUNO | OTROS |
|-------------|--------|-------|--------------------|------------------------|-----------|---------|-------|

- Tratamiento de las faltas de acentuación y puntuación.

| | | | | | |
|-----------|---------------------|----------------------|-------------------------|------|------------------|
| SE COPIAN | SE ESTUDIA ERROR | SE SANCIONA ERROR | TODAS LAS ANTERIORES | NADA | OTROS MÉTODOS |
|-----------|---------------------|----------------------|-------------------------|------|------------------|

- ¿Mediante qué se evalúa la ortografía?

| | | | | |
|----------|--------------------------|--------------------------------------|----------------------------|---------------|
| EXÁMENES | CUADERNO DEL ALUMNO/A | OBSERVACIÓN DIRECTA EN EL AULA | REALIZACIÓN DE TRABAJOS | OTROS MÉTODOS |
|----------|--------------------------|--------------------------------------|----------------------------|---------------|

- ¿Quién realiza las correcciones?

| | | |
|----------|------------|-------|
| ALUMNADO | PROFESOR/A | AMBOS |
|----------|------------|-------|

- Se hacen revisiones de las producciones mejorando su redacción:

| | | |
|--------------|-------|---------|
| EN OCASIONES | NUNCA | SIEMPRE |
|--------------|-------|---------|

- Media de dictados trimestrales para el tratamiento de la ortografía.

| | | | |
|---------|-------|-------|----------|
| NINGUNO | 1 y 2 | 3 y 5 | MÁS DE 5 |
|---------|-------|-------|----------|

- ¿Existe la dedicación y tratamiento específico de la ortografía de la puntuación?

| | | |
|---------|----|----|
| A VECES | NO | SI |
|---------|----|----|

- El alumnado, a lo largo del curso académico, ¿realiza alguna autoevaluación de los signos de puntuación?

| | | |
|-------|-----|----------|
| NUNCA | 1-2 | MÁS DE 2 |
|-------|-----|----------|

ANEXO 03: ENCUESTA DEL AMBIENTE SOCIAL DEL ALUMNADO

Lee con detenimiento y responde al siguiente cuestionario tachando la respuesta que consideres adecuada. Por favor, contesta con sinceridad.

- Indica tu sexo.

| | |
|-------|-------|
| MUJER | VARÓN |
|-------|-------|

- ¿En qué año naciste?

| | | | |
|------|------|------|---------------|
| 1997 | 1996 | 1995 | OTROS AÑOS |
|------|------|------|---------------|

- ¿En qué colegio cursaste Educación Primaria? Escribe el nombre.

CEIP _____

- ¿Qué idioma se habla en casa?

| | | | | |
|-------|---------|---------|--------|-----------------------|
| ÁRABE | ESPAÑOL | LITUANO | RUMANO | Otro idioma ¿Cuál? |
|-------|---------|---------|--------|-----------------------|

- ¿Qué estudios tiene tu madre?

| | | |
|-----------|--------|------------|
| PRIMARIOS | MEDIOS | SUPERIORES |
|-----------|--------|------------|

- ¿Qué estudios tiene tu padre?

| | | |
|-----------|--------|------------|
| PRIMARIOS | MEDIOS | SUPERIORES |
|-----------|--------|------------|

ANEXO 04: ENCUESTA HÁBITOS DEL ALUMNADO

Lee con detenimiento y responde al siguiente cuestionario tachando la respuesta que consideres adecuada. Por favor, contesta con sinceridad.

- **Indica tu sexo.**

| | |
|-------|-------|
| MUJER | VARÓN |
|-------|-------|

- **¿Cuántas horas diarias ves la televisión?**

| | | | |
|------------|-------|-------|----------|
| MENOS DE 1 | 1 y 2 | 2 y 3 | MÁS DE 3 |
|------------|-------|-------|----------|

- **¿Cuántas horas diarias estás conectado a internet?**

| | | | |
|------------|-------|-------|----------|
| MENOS DE 1 | 1 y 2 | 2 y 3 | MÁS DE 3 |
|------------|-------|-------|----------|

- **¿Cuántas horas diarias estás leyendo?**

| | | | |
|------------|-------|-------|----------|
| MENOS DE 1 | 1 y 2 | 2 y 3 | MÁS DE 3 |
|------------|-------|-------|----------|

- **¿Cuántas horas diarias estás jugando a videojuegos?**

| | | | |
|------------|-------|-------|----------|
| MENOS DE 1 | 1 y 2 | 2 y 3 | MÁS DE 3 |
|------------|-------|-------|----------|

- **¿Qué tipo de libros lees?**

| | | | | |
|--------|------------|----------|--------|----------------------------|
| LIBROS | PERIÓDICOS | REVISTAS | CÓMICS | Otras lecturas ¿Cuáles? |
| | | | | |

ANEXO 05: PRUEBA INICIAL

Rodea en cada pregunta la opción correcta.

Valoración: Cada acierto puntúa 1 punto (nota máxima 10 puntos)

1. Indica qué tipos de puntos aparecen en el siguiente texto:
Oíanse cacareos de gallos, gritos lejanos de vendedores, silbidos apagados por la distancia, de locomotoras. (1) El aire vibraba seco, abrasado. Algunas vecinas salían a peinarse a la calle. (2)
 - a) La opción (1) es punto final y la opción (2) es punto y aparte.
 - b) La opción (1) es punto y aparte y la opción (2) es punto final.
 - c) La opción (1) es punto y seguido y la opción (2) es punto final.

2. Indica el uso que se hace de los dos puntos en el siguiente enunciado:
Compró varios libros: El Lazarillo de Tormes, El Quijote y La Celestina.
 - a) Delante de una enumeración.
 - b) En el encabezamiento de una carta.
 - c) Para introducir ejemplos y citas literales.

3. Indica el empleo del punto y coma (;) en la siguiente oración:
Mi padre es médico; el de Juan, agricultor.
 - a) Para separar elementos de una enumeración cuando se trata de expresiones complejas que incluyen comas.
 - b) Para separar proposiciones yuxtapuestas, especialmente cuando en ellas se ha empleado ya la coma.
 - c) Para indicar alguna palabra del enunciado que se ha omitido.

4. Indica qué función tiene el siguiente signo de interrogación:
1965-1999?
 - a) Formula una pregunta.
 - b) Indica que no se conoce una fecha con exactitud.
 - c) Se le ha olvidado poner el signo de apertura de la interrogación (¿).

5. Indica el uso de los puntos suspensivos en el siguiente enunciado:
Entonces... como alma que lleva el diablo... se acercó a mí y... no recuerdo lo que me preguntó...
 - a) Al final de enumeraciones abiertas o incompletas, con el mismo valor que la palabra etcétera.

- b) Para indicar suspense, vacilación, inseguridad en el que habla. Ejemplo: Para dejar un enunciado incompleto y en suspenso.

6. Para reproducir una cita textual, sentencia o refrán, omitiendo una parte. Indica el uso de las comillas en la siguiente oración:

Le dijo: “Ven acá, amigo mío”.

- a) Para indicar que se ha empleado alguna palabra con sentido irónico.
b) Para el significado en metalenguaje de una palabra o expresión dada.
c) Para reproducir literalmente las palabras de otra persona.

7. Indica el uso que se hace de los corchetes en el siguiente texto:

[...] Ni el rostro de la princesa ni ningún otro exhibía el menor signo de duda o de sospecha. Y sin embargo, si el rey y yo hubiéramos estado uno junto al otro, nos habrían distinguido inmediatamente.

Anthony Hoppe. El prisionero de Zenda. El país.

- a) En poesía se coloca un solo corchete de apertura delante de las últimas palabras de un verso para indicar que no caben en la línea anterior.
b) Para omitir, en un texto transcrito, una sola palabra o un fragmento.
c) Para indicar que comienza un párrafo.

8. Indica el uso de los paréntesis en el siguiente enunciado:

Traía una especie de capa que le caía hasta las rodillas y sólo dejaba al descubierto unos calcetines (zurcidos con hilos de todos los colores imaginables) y unos zapatos.

- a) Para encerrar incisos, pensamientos, aclaraciones, etc., que suponen una interrupción del texto principal.
b) Para intercalar algún dato: fechas, topónimos, significado de siglas, el autor u obra citados...
c) Para presentar en un texto palabras incompletas o solo uno de sus segmentos.

9. Indica el uso de la raya en el siguiente texto:

—He visto los cadáveres de las ciudades malditas— dijo una noche a su huésped.

- a) Para encerrar aclaraciones o incisos que interrumpen el discurso.
b) En índices alfabéticos o bibliografías, para indicar que se omite el nombre de un autor.
c) Para encerrar en los diálogos los verbos las oraciones encabezadas por los verbos declarativos correspondientes, o simplemente para aclarar quién fue el hablante o pensador en una cita en estilo directo.

10. ¿Qué significa este signo §?

- a) Párrafo.
b) Estrofa.
c) Línea.

ANEXO 06: TEXTO DESCRIPTIVO A PARTIR DE UNA IMAGEN

IMAGEN A

En esta imagen vemos una bonita ave de alegre colorido.

Te imaginas sentir esa sensación que debe estar sintiendo ella? , puesto a mi me gustaría estar en sus plumas.

Con sus alas al viento transmite libertad , de intenso rojo , azul , verde , celeste , etc.

Ella son típicas del Trópico , son tropicales , pero a veces las cogen de su habitat y las prueban de su libertad para poder estar en casos de particulares , etc.

Lo malo de tener un ave de ese estilo es que se por una casualidad se enferma , no hay muchos veterinarios que atiendan de esos especies , y lo que un resfriado en según qué ciudad , se puede morir o vivir .

1. *Die erste Gruppe* (die *„Kleinste Gruppe“*) ist die Gruppe der *„Kleinste Gruppe“*, die die *„Kleinste Gruppe“* ist.

ANEXO 08: EJEMPLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA 7: LA DIÉRESIS, EL GUIÓN Y LA BARRA

❖ OBJETIVOS

Objetivos generales

- Expresarse por escrito con corrección ortográfica.
- Mejorar la competencia comunicativa a través de la aplicación oportuna de las reglas de ortografía.
- Mejorar la capacidad de comprensión y expresión, oralmente y por escrito.

Objetivos específicos

- Identificar los signos de diéresis, guion y barra.
- Reconocer los principales usos de la diéresis, el guion y la barra.
- Saber dividir las palabras en sílabas usando guiones.
- Señalar el límite de los versos en los textos poéticos reproducidos en línea seguida usando la barra.
- Pronunciar correctamente las palabras que llevan diéresis.

❖ CONTENIDOS

- Definición de diéresis o crema.
- Distinguir las ocasiones en que se emplea la diéresis.
- Definición de guion.
- El uso del guion en las palabras compuestas y los gentilicios.

- Diferentes usos del guion cuando divide a una palabra.
- Definición de barra.
- Usos de la barra.
- Usos no lingüísticos del guion y la barra.
- Elabora textos usando el guion, la barra y la diéresis.
- Comenta los principales usos del guion, la diéresis y la barra.
- Identificación de las funciones del guion y la barra en un texto.
- Comprende la importancia de escribir la diéresis en las palabras que lo necesitan.
- Valora la importancia del guion para dividir palabras en sílabas o al final de un renglón.

❖ CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Identifica los signos de diéresis, guion y barra.
- Reconoce los principales usos de la diéresis, el guion y la barra.
- Sabe dividir las palabras en sílabas usando guiones.
- Señala el límite de los versos en los textos poéticos reproducidos en línea seguida usando la barra.
- Pronuncia correctamente las palabras que llevan diéresis.

❖ ACTIVIDADES

ACTIVIDADES COMUNES GT Y GE

✓ ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN

1. Lee el siguiente poema y vuelve a escribirlo separando sus versos mediante el signo de la barra (/).

Sabrás que no te amo y que te amo
puesto que de dos modos es la vida,
la palabra es un ala del silencio,
el fuego tiene una mitad de frío.

Yo te amo para comenzar a amarte,
para recomenzar el infinito
y para no dejar de amarte nunca:
por eso no te amo todavía.

Te amo y no te amo como si tuviera
en mis manos las llaves de la dicha
y un incierto destino desdichado.

Mi amor tiene dos vidas para amarte.
Por eso te amo cuando no te amo
y por eso te amo cuando te amo.

Pablo Neruda

✓ ACTIVIDADES DE DESARROLLO

2. Separa con un guion las siguientes palabras de todas las formas posibles al final de un renglón: Ernesto, miércoles, camión, cuaderno, aéreo, malhumorado, tierra, cogieron, confeccionar.

3. Forma palabras compuestas uniendo elementos de las dos columnas:

| | |
|-----------|----------------|
| Histórico | italiano |
| Hispano | sociológico |
| Franco | parlante |
| Técnico | práctico |
| Teórico | administrativo |

4. Realiza el análisis métrico del siguiente poema y explica que indican las diéresis que aparecen:

Tu pupila es azul y, cuando ríes,
su claridad süave me recuerda
el trémulo fulgor de la mañana
que en el mar se refleja.

Tu pupila es azul y, cuando lloras,
las transparentes lágrimas en ella
se me figuran gotas de rocío
sobre una violeta.

Tu pupila es azul, y si en su fondo
como un punto de luz radia una idea,
me parece en el cielo de la tarde
una perdida estrella.

Rimas. G. Adolfo Bécquer

✓ **ACTIVIDADES DE REFUERZO**

5. Coloca la diéresis donde corresponda:

| | | | |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| aguero | cigueña | halagueño | pedigueño |
| antigüedad | cigueñal | lengueta | pingue |
| arguir | contigüidad | lenguetazo | pinguino |
| aguista | deguello | lenguezuela | piraguüista |
| aguita | desague | linguista | plurilingue |
| ambigüedad | exangue | linguística | trilingue |
| bilingue | exigüidad | monolingue | unguento |
| bilinguismo | fraguín | paraguero | verguenza |

6. Escribe las siguientes oraciones colocando los guiones que faltan y cortando las palabras que queden cerca del borde final de la caja, si es posible.

- e) Hubo una reunión francoespañola, pero no se resolvieron todos los problemas sociopolíticos que se trataron.
- f) El ejército angloamericano venció a los italogermanos en la segunda guerra mundial (19391945).
- g) La primera guerra mundial (19141918) terminó con el tratado de Verdún.
- h) En principio no hubo acuerdo rusonorteamericano.

✓ ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

- 7. Lee el siguiente poema de A. Machado. Después, vuelve a escribir el poema en línea seguida indicando el límite de sus versos con el signo de barra (/).**

Caminante son tus huellas
 El camino nada más;
 caminante no hay camino
 se hace camino al andar.
 Al andar se hace camino
 y al volver la vista atrás
 se ve la senda que nunca
 se ha de volver a pisar.
 Caminante, no hay camino
 sino estelas sobre el mar.
 ¿Para qué llamar caminos
 A los surcos del azar...?
 Todo el que camina anda,
 Como Jesús sobre el mar.

Antonio Machado

- 8. Repasa los signos ortográficos estudiados hasta ahora, indicando el uso que se hace en el poema anterior de la coma, el punto, los dos puntos y los signos de interrogación.**



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS DEL GT

- 9. Pon dos ejemplos de:**

- c) Usos no lingüísticos de la barra:
- d) Usos no lingüísticos del guion:

- 10. Fíjate en el fragmento de la actividad anterior y comenta dos usos distintos de la coma (,) y los dos puntos (:).**



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS DEL GE

11. Señala con el signo de barra el límite de estos versos de don Juan Tenorio de José Zorrilla.

DOÑA INÉS

Callad, por Dios, ¡oh, don Juan!,

que no podré resistir

mucho tiempo sin morir

tan nunca sentido afán.

¡Ah! Callad por compasión,

que oyéndoos me parece

que mi cerebro enloquece

se arde mi corazón.

¡Ah! Me habéis dado a beber

un filtro infernal, sin duda,

que a rendiros os ayuda

la virtud de la mujer.

Tal vez poseéis, don Juan,

un misterioso amuleto

que a vos me atrae en secreto

como irresistible imán.

Tal vez Satán puso en vos:

su vista fascinadora,

su palabra seductora,

y el amor que negó a Dios.

¿Y qué he de hacer ¡ay de mí!

sino caer en vuestros brazos,

si el corazón en pedazos

me vais robando de aquí?

No, don Juan, en poder mío

resistirte no está ya:

yo voy a ti como va

sorbido al mar ese río.

Tu presencia me enajena,

tus palabras me alucinan,

y tus ojos me fascinan,

y tu aliento me envenena.

¡Don Juan! ¡Don Juan!, yo lo imploro

de tu hidalga compasión:

o arráncame el corazón,

o ámame porque te adoro.

José Zorrilla. *Don Juan Tenorio*.

12. Escribe una contestación a la declaración de doña Inés.

13. Realiza las actividades de la siguiente página web:

<http://www.aplicaciones.info/ortogra/ofrase18.htm>

<http://www.reglasdeortografia.com/barra01.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/dieresis01.php>

14. Realiza las siguientes actividades sobre el uso del guion:

<http://www.reglasdeortografia.com/guion01.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/guion02.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/guion03.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/guion04.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/guion05.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/guion06.php>

<http://www.reglasdeortografia.com/guion07.php>

ANEXO 09: PRUEBA FINAL**CURSO:**

Rodea en cada pregunta la opción correcta.

Valoración: Cada acierto puntúa 1 punto (nota máxima 10 puntos)

1. Coloca punto donde sea necesario y explica su uso:

- a) Directiva, jugadores, equipo médico, entrenadores, etc. se reunieron en la parte N del campo de juego
- b) Mi código postal es 04700

2. Indica el uso que se hace de los dos puntos en el siguiente enunciado:

Se oyó la voz de don Juan Carlos I: "¿Por qué no te callas?"

- a) Delante de una enumeración.
- b) En el encabezamiento de una carta.
- c) Para introducir ejemplos y citas literales.

3. Indica el empleo del punto y coma (;) en la siguiente oración:

Los alumnos estudiaron durante varios días; sin embargo, los resultados no fueron satisfactorios.

- a) Para separar elementos de una enumeración cuando se trata de expresiones complejas que incluyen comas.
- b) Para separar proposiciones yuxtapuestas, especialmente cuando en ellas se ha empleado ya la coma.
- c) Se suele colocar punto y coma delante de conjunciones o locuciones conjuntivas, cuando tienen cierta longitud y encabezan la proposición a la que afectan.

4. Indica qué función tiene el siguiente signo de exclamación en el siguiente enunciado:
Me comentó que sólo pesaba 95 kilos (!) en la báscula de la farmacia.
- a) Introduce un enunciado exclamativo.
 - b) Indica que no se conoce un dato con exactitud.
 - c) Indica sorpresa o ironía.
5. Indica el uso de los puntos suspensivos en el siguiente enunciado:
Compré un par de coliflores, dos rábanos, unas patatas...
- a) Al final de enumeraciones abiertas o incompletas, con el mismo valor que la palabra etcétera.
 - b) Para indicar suspense, vacilación, inseguridad en el que habla.
 - c) Para reproducir una cita textual, sentencia o refrán, omitiendo una parte.
6. Indica el uso de las comillas en la siguiente oración:
“Perro” es un sustantivo y “ladrar” un verbo.
- a) Para indicar que se ha empleado alguna palabra con sentido irónico.
 - b) Para el significado en metalenguaje de una palabra o expresión dada.
 - c) Para reproducir literalmente las palabras de otra persona.
7. Indica el uso que se hace de los corchetes en el siguiente texto:
Una de las últimas novelas que publicó Benito Pérez Galdós (algunos estudiosos consideran que su obra *Fortunata y Jacinta* [1886-1887] la mejor novela española del siglo XIX) fue *El caballero encantado* (1909).
- a) En poesía se coloca un solo corchete de apertura delante de las últimas palabras de un verso para indicar que no caben en la línea anterior.
 - b) Para omitir, en un texto transcrito, una parte de él, ya sea una sola palabra o un fragmento.
 - c) Cuando en un texto o enunciado que va entre paréntesis, hay que insertar algún dato aclaratorio.

8. Indica el uso de los paréntesis en el siguiente enunciado:

Se afilió al PSOE (Partido Socialista Obrero Español).

- a) Para encerrar incisos, pensamientos, aclaraciones, etc., que suponen una interrupción del texto principal.
- b) Para intercalar algún dato: fechas, topónimos, significado de siglas, el autor u obra citados...
- c) Para presentar en un texto palabras incompletas o solo uno de sus segmentos.

9. Indica el uso de la raya en el siguiente texto:

—He visto los cadáveres de las ciudades malditas— dijo una noche a su huésped.

- a) Para encerrar aclaraciones o incisos que interrumpen el discurso.
- b) En índices alfabéticos o bibliografías, para indicar que se omite el nombre de un autor.
- c) Para encerrar en los diálogos los verbos las oraciones encabezadas por los verbos declarativos correspondientes, o simplemente para aclarar quién fue el hablante o pensador en una cita en estilo directo.

10. Indica el nombre del signo que aparece en el siguiente nombre:

Eugenio Dor's.

- a) Apóstrofo.
- b) Párrafo.
- c) Diéresis.

ANEXO 10: DESCRIPCION DE UNA IMAGEN EN LA PRUEBA FINAL

Terceto II

La espada con su espada, en cada espada con
 una con la que se portaba con la
 la espada se usa que sólo una espada es de oro,
 la espada espada espada. Espada se en la espada
 espada de la espada espada la espada
 la espada, espada se porta la espada, la espada espada y
 espada.

El plan de espada se caracteriza por su
 espada espada (que se usa espada), la espada espada-espada
 la espada se usa, de espada espada
 la espada se usa espada espada espada
 la espada se usa espada que espada, espada

The choice of giving a gift of all the stock subject to valuation date ownership of the gift is the best way to minimize the gift tax.

1000

ANEXO 12: TEXTO CON MÚLTIPLES INTERPRETACIONES DEBIDO A LOS DISTINTOS USOS DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

“Se cuenta que un señor que al morir dejó el siguiente escrito, falto de todo signo de puntuación:

“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta del sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo. Fulano”

Se dio lectura del documento a las personas aludidas y cada cual se atribuía la preferencia; con el fin de resolver estas dudas, acordaron que cada interesado presentara el escrito con los signos de puntuación que faltaban.

El sobrino lo presentó de esta forma:

“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan, no a mi hermano Luis. Tampoco jamás se pagará la cuenta del sastre. Nunca de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo. Fulano”

Como se ve, el favorecido resultó ser Juan; pero Luis no conformándose con esto, lo arregló así:

“¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No; a mi hermano Luis. Tampoco jamás se pagará la cuenta del sastre. Nunca, de ningún modo para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo. Fulano”

Resultaba ser Luis el favorecido.

El sastre, por su parte. Justificó su reclamación de la manera siguiente:

“¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? ¡Tampoco, jamás! Se pagará la cuenta del sastre. ¿Nunca, de ningún modo para los jesuitas! Todo lo dicho es mi deseo. Fulano”

De este modo, el sastre intentó cobrar su cuenta, pero se interpusieron los jesuitas, que reclamaban toda la herencia, basándose en la siguiente interpretación:

“¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? ¡Tampoco, jamás! ¿Se pagará la cuenta del sastre? Nunca, de ningún modo. Para los jesuitas todo. Lo dicho es mi deseo. Fulano”

Protestaron los parientes del Fulano y tuvieron que intervenir los Tribunales de Justicia. Estos sentenciaron que la herencia pertenecía al Estado, según lo probaba la siguiente interpretación:

“¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco. Jamás se pagará la cuenta del sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi

deseo. Fulano”

Resultaba, pues, así ser una herencia yacente, que pasa a poder del Estado. Todo por capricho o ignorancia de don Fulano.

La situación observada demuestra que la puntuación, si no se usa al servicio de las ideas de aquello que se desea expresar, puede prestarse a equívocos más que lamentables. Tomando como modelo lo anterior, puntúa de siete maneras diferentes el siguiente texto:

Una señora dejó el siguiente testamento como voluntad póstuma:

Yo en pleno uso de mis facultades dejo todas mis propiedades a mi sobrino Pedro no a mi hermano Andrés mis acciones a mi sobrina Luisa no a mi cuñada mis joyas y pinturas a mi querida sobrina Carmen no a los hijos de mi hermano Andrés mis efectos personales a los hijos de Guillermo todo lo dicho es mi deseo.

ANEXO 13: REPRESENTACION TEATRAL

Primer Acto. La Zapatera discute con su marido y las vecinas espían por el balcón.

ANEXO 14: PLAN DE ORTOGRAFÍA

PLAN DE MEJORA DE LA ORTOGRAFÍA. Inclusión de la ortografía en los criterios de corrección de las pruebas escritas en todos los departamentos.

La propuesta contiene una primera parte de sanción (en la que se baja la puntuación de las pruebas, si tienen errores ortográficos) y una segunda parte de restitución de la nota anterior (si el alumno realiza unos sencillos ejercicios encaminados a eliminar las faltas cometidas).

Objetivos:

- a) Obligar al alumno a que preste más atención a este importante aspecto de la expresión escrita.
- b) Ayudarlo para que supere los propios errores ortográficos.
- c) Evitar suspensos masivos, puesto que se cometen numerosas faltas de ortografía.

PRIMER CICLO

1.ª parte: Se descontarán 0,25 puntos (hasta un máximo de 2 puntos) por cada falta de ortografía cometida, sin incluir tildes.

2.ª parte: Se restituirá la nota anterior cuando el alumno realice las siguientes actividades y se las entregue al profesor correspondiente:

- Escribir correctamente las palabras falladas 10 ó 15 veces.
- Redactar 10 oraciones en las que dicha palabra aparezca en contextos y situaciones diferentes.

SEGUNDO CICLO

1.ª parte: Se descontarán 0,25 puntos (hasta un máximo de 2 puntos) por cada falta de ortografía cometida y por cada 3 tildes omitidas o incorrectamente escritas.

2.ª parte: Se restituirá la nota anterior cuando el alumno realice las siguientes actividades y se las entregue al profesor correspondiente:

- Escribir correctamente la palabra fallada 10 ó 15 veces.
- Redactar 10 oraciones en las que dicha palabra aparezca en contextos y situaciones diferentes.

En la imagen se puede observar un libro, así como que se tiene, en algunas partes en blanco, la descripción.

En fin d'après-midi se sont déroulés la lecture d'un poème de Charles
Baudelaire, la lecture d'un conte de la collection de contes de la Bibliothèque de la Ville de
Montréal, la lecture d'un conte de la collection de contes de la Bibliothèque de la Ville de
Montréal.

des deux lieux on peut voir toute une série de faits qui se succèdent au sein même de la culture :

Osas animales, incluso que muy raros, en los cuartos de animales, aunque se sabe que, probablemente, porque que en los países de donde son originarios existe un número mayor para ser probado sobre.

Algunos paises los cuales tienen en sus manos como en
manos de congo, como ya con ya desde entonces
hasta otros paises y en los de ellos se en un
estado natural.

ANEXO 16: REDACCION DE UN ALUMNO QUE NO LEE

Vollmer, H. / Schmalzer, G.

Während die von ihm für seine Arbeit erhaltenen
Gelder durch andere Personen zu anderen
Anlagen verwendet werden können, so sind diese
von einem bestimmten Zeitpunkt an nicht mehr
für den Zweck der Erhaltung der Anlagen
bestimmt. Die von ihm erhaltenen Gelder
werden für den Zweck der Erhaltung der Anlagen
nicht mehr bestimmt. Die von ihm erhaltenen
Gelder werden für den Zweck der Erhaltung der
Anlagen nicht mehr bestimmt. Die von ihm
erhaltenen Gelder werden für den Zweck der
Erhaltung der Anlagen nicht mehr bestimmt.

ANEXO 17: ACTIVIDAD EVALUABLE REALIZADA EN CLASE

③ Resume el argumento del libro:

Un grupo de amigos salen de Jirles. Raúl, un chico que vive solo para las fiestas de carnaval y para las fiestas, los convence con pequeñas tentaciones a una de las discotecas de las mal y le da un golpe de calor. Los trasladaron al hospital y inmediatamente llaman a sus padres. Los padres, preocupados, van al hospital y los médicos le dicen que está en coma. El grupo de amigos que iba con Luciana estaban también en el hospital y deciden llamar a Eloy, el novio de Luciana, porque piensan que él le dio calor. Eloy no había salido esa noche porque estaba fuera en un examen y se acordó de irlo estudiando.

Al regresar, los llaman sus amigos y le comunican la fatídica noticia. Él se va de inmediato al hospital. Cuando llega, hay un examen a los amigos y Eloy de la noticia se va a buscar al médico, ya que el médico que llevaba el caso de Luis, dijo que si Luciana una pequeña fatidicidad las cosas, los amigos se iban a divorciar. La periodista se enteró porque tiene un trabajo importante que por cuestiones de tiempo al punto del periodismo. El día termino diciendo. El periodista luego resalta una foto preguntando a la hermana que estaba de la habitación de su hermana. Los chicos se enteran de que Eloy se ha encontrado con Raúl y le ha dicho que está mal. Le dicen los "Nopas" al caso. El Eloy se dirige hacia su destino.

las películas van off rondando donde se inspecciona el Mon
 la mayor de la mayoría (por decirlo así) de mayoría y de los
 que el camello que no está allí. Después se va a la habilitación
 y se el líder de las divisiones la Popeye con en lo que
debe de estar. También se va a la mayoría al Mon
 las pólizas se dirigen de la division en la que aparecen
enfrente. Hay lluvia a los mayores y también se va a la Popeye
 se dirigen para encuentro al camello, Santi y Carlos en la
pista. Hay a la mayoría y misma dentro de la division.
 Hay que a un camello en el lado de los chicos y por el
fin que le hizo dicen Santi, con el lo porque hizo la
pista, Carlos lo se cree y se lo de en Santi, pero este
último se cree y se sumergen en una larga persecución
 las pólizas se van avanzando y no hay dentro de que eran en
mayoría el camello. Se van a la persecución. De un caso
por el y del Mon, Alto Carlos, que no deja que dejan
dentro el Mon se hacen partituras en un de repente,
el camello desaparece y se de una y se muere. A la
vez que caen los los partituras por una alternativa.
Carlos que termina de llorar porque en la última,
agita una de los partituras que al igual que los que ellos
se hacen, llorando la madre de gracia. Una con Por
causa la causa. Al final incienso degradado, porque en la
última parte de apenas se decidido a la vez agita la
muerte.

ANEXO 18: ACTIVIDAD REALIZADA INMEDIATAMENTE DESPUÉS DE UNA EXPLICACIÓN EN CLASE

CON EL ARQUITECTO

(La escena se va un poco, los chicos están hablando entre sí. Cada uno tiene una y quieren decirle y después de la noche, por esto creen después.)

Juan Luis: - ¿Qué es la historia que está hablando y cómo se puede hacer? (Algo y mucho) - ¿Hay a hacer cosas que están el día?

Valeria: - Es para, con mucho, pero para la que pienso... (Ella dice si la obra es la que está.)

Juan Luis: - ¿Hay así, como a hacer y ya está, es la historia que a la gente piensa que es, ¿según lo mismo?

Valeria: - Vamos a hacer así, pero luego se quiere en la historia de una historia, muchas cosas...

Juan Luis: - ¿Qué es y después de la noche?

Alonso: - Vamos Juan, como está, ¿qué es una obra de arte y cómo se hace?

Juan Luis: - ¿Qué es, ¿qué es, cómo se hace, (Alonso)?

Juan Luis: - Es en la historia de la historia misma de... con Alonso, ¿qué hay en esta historia?

Alonso: - Me gustaría más, quiero hacer de hacer, se puede con algo más, (Se está en la que se quiere con el arte de la obra de arte).

José Luis: - ¡Mira mamá! : Jorge, Álvaro, a los hijos les gusta
de la le chuchando las palabras, se pisan y después
se van. (Le está haciendo un poco de chuchito y
moviéndolo un poco pero no está haciendo nada).

María: - ¡Mamá! : José y yo nos vamos, mamá
nos vamos.

José Luis: - ¡Mamá! : Álvaro y yo nos quedamos
aquí. - Esperamos por Juan, vamos a ir a casa.
(Le dice todo en voz baja y silenciosa, como
de costumbre).

José Luis: - ¡Mamá! : ¿quieres las palabras, yo me las voy
y te las voy a dar? - te prometo que así me la
mandarás de la mamá.

María: - ¿Me las prometes?

José Luis: - Te las prometo. (Confía en mí!) (Bastante).

María: - Me las habías dado, José, Álvaro y yo, no
me podía más, no podía. (Todo en la casa,
basta, todo, agitando, desordenando, así está la
casa por la casa).

José Luis: - A la mamá le que quería, (la mamá de una
palabra), me la dijo mamá a las palabras como
yo y le que está haciendo. (Moviendo muy
bajo).

Amor.- ¡Vale, vale, lo vale, lo vale que, no lo voy
nada. (¡Cuchillo y desmenuza conigo mismo!)

José Luis.- Así me gusta que no lo voy nada. (¡Cuchillo
lo voy por Amor! ¡Lo voy por Amor!)

Amor.- Que que voy a comer. (Lo voy a comer
y no voy de Amor, está comiendo)

José Luis.- ¡Vale de Amor, vale! ¡Vale de Amor a
comer, comiendo Amor. (¡José Luis se queda
parado en la arena y Amor intenta agacharse
dándole a una entelequia, por donde está bajando
de un de enfrente por la que, amor)
(¡El de Amor!)

Amor.- ¡José, ¡Cuchillo! ¡Lo voy a comer, está
comiendo.

José Luis.- Dejame en Amor, no vale lo que vale
y lo vale más en Amor ya.

Amor.- ¡Vale que vale Amor! (¡Cuchillo y
comiendo.

José Luis.- ¡Vale Amor, (¡Amor vale en Amor
más, vale a un punto que da a la comiendo y
a Amor, Amor!)

ANEXO 20: DICTADO

Quelada:

de una zona con muchas aguas potables para - de las
 partes de las lagunas, de las que ~~muchas~~ ^{muchas} aguas para
 las personas que viven en la zona ~~de las~~
 para el agua de riego, de el agua de riego, de las
 de las y de las, ~~muchas~~ ^{muchas} de las de las
 blanca, ~~de las~~ ^{de las} de las de las de las
 de las de las de las de las de las de las de las
 de las de las de las de las de las de las de las

de las de las de las de las de las de las de las
 de las de las de las de las de las de las de las
 de las de las de las de las de las de las de las
 de las de las de las de las de las de las de las
 de las de las de las de las de las de las de las
 de las de las de las de las de las de las de las
 de las de las de las de las de las de las de las
 de las de las de las de las de las de las de las

ANEXO 21: CORRECCIÓN DEL DICTADO

La luna viene con nosotros, grande, redonda, pura. En los prados soñolientos se ven, vagamente, no sé qué cabras negras, entre las zarzamoras... Alguien se esconde, tácito, a nuestro pasar... Sobre el vallado, un almendro inmenso, níveo de flor y de luna, revuelta la copa con una nube blanca, cobija el camino asaeteado de estrellas de marzo... Un olor penetrante a naranjas... Humedad y silencio... La cañada de las Brujas...

-¡Platero, qué... frío!

Platero, no sé si con su miedo o con el mío, trota, entra en el arroyo, pisa la luna y la hace pedazos. Es como si un enjambre de claras rosas de cristal se enredara, queriendo retenerlo, a su trote...

Y trota Platero, cuesta arriba, encogida la grupa cual si alguien le fuese a alcanzar, sintiendo ya la tibieza suave, que parece que nunca llega, del pueblo que se acerca...

ANEXO 22: AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO

| ASPECTOS QUE SE EVALÚAN | CALIFICACIÓN (Mínimo 0 puntos hasta un máximo de 10 puntos) | DEBO MEJORAR (Mucho, bastante, algo, poco, muy poco) |
|--|---|--|
| Mi letra la entiende bien cualquiera que lea lo que escribo. | | |
| Ahora ya sé darle sentido y coherencia a un texto libre con oraciones predeterminadas. | | |
| He disfrutado haciendo todas las actividades. | | |
| He procurado poner tildes siempre y escribir sin faltas. | | |
| Soy consciente de que los signos de puntuación son clave para que se entienda lo que escribo. | | |
| Me ha interesado de verdad la actividad y la he realizado con la concentración adecuada. | | |
| Reconozco que se puede mejorar la ortografía si escribo con la máxima concentración. | | |
| Las ideas se ordenan mejor cuando se emplean bien los signos de puntuación y los signos de entonación. | | |
| Tengo muy claro cuales son los signos auxiliares de puntuación. | | |

| | | |
|---|--|--|
| Presto más interés a la ortografía en los exámenes que en otros escritos. | | |
| Las comas y los puntos hacen más clara la expresión de mis ideas. | | |
| Expresarme bien es útil en todas las áreas. | | |

Calificación global: La media que resulte (sumatoria de las calificaciones parciales dividido entre doce). Naturalmente, tendrás que comprobar si el profesor coincide con tus apreciaciones.

ANEXO 24

Pautas de la ortografía de las palabras:

1. Cuenta el nombre de todos los signos de puntuación que encuentres en el texto de Anna Sternfeld.

Una forma difícil.

Almorzar a la puerta - [...]

• Punto

[...] Puntos suspensivos entre corchetes

- la cosa está sencilla - dijo la dueña de la casa

- La raya

• Punto

- Conquistó muy,

- La raya

• Punto

¿Pero estaba angustiada, o cómo iba a ganar a: no le salía ni un mal verso? ¿Pero también?

¿! Signos de interrogación

• Punto

- ¿Estás cansada?

- Un poco.

- ¡Qué raro!, en todo lo que has dormido,

- No sé...

¿! Signos de interrogación

- Rayas

• Punto

¡! Signos de exclamación

... Puntos suspensivos

ANEXO 25

El mercader

(La escena trata de un mercader de aceites en su taller; de un cliente que quiere que le cambie el aceite de su vehículo personal.)

Cliente - ¡Buenos días!, venía para ver si me podría cambiar el aceite de el coche. (Muestramos imágenes)

Mercader - ¡Buenos días!, va a buen aceite, puedo sacárselo hoy pero tenía que pagar primero el aceite (se muestra por el cobrado)

Cliente - Le va, dondipasa, este se me pasó la grasa de cambiar el aceite.

Mercader - Suéle pagar, bueno, abra el coche a la plataforma.

Cliente - ¡De acuerdo!

Mercader - ¡Buenos días en una o dos horas y estará listo!

Cliente - ¡De acuerdo!

(El cliente se fue a la casa en el coche y a la hora y veinte minutos volvió, el mercader ya está acabado)

Cliente - Ya he volado terminado ya?

Mercader - ¡Sí!, pues por aquí para pagar, un plazo.

Cliente - ¡De acuerdo, tener listo.

Mercader - Gracias que tenga buen día.

Cliente - Igualmente.

ANEXO 26

LA IMPORTANCIA DEL DEPORTE Y LA ALIMENTACIÓN ADECUADA

VOL. II

- El deporte es muy importante en nuestra vida, ya que nos permite mantenernos en forma, y no engordar. No engordar es muy importante no solo para estar más guapo, sino también para no tener problemas respiratorios. Es muy bueno hacer deporte diariamente, por ejemplo, darle las manitas y hacer, junto a charlas en un momento, y practicar baloncesto junto a otros compañeros. Hay una amplia variedad.
- La Alimentación también es muy importante, ya que es vital. Hay que hacer deporte, pero también comer de todo con medidas adecuadas. Pero también, no debe pasarse. Puede tener graves problemas de ansiedad y demás.
- Yo, por ejemplo, estoy guapo, lo mismo, y debo comer menos y hacer más deporte, y no engordar.
- En conclusión: comer adecuadamente y hacer deporte, lo que no significa comer un poco por ejemplo, y durante el resto de la semana a dieta.

OTRAS ACTIVIDADES REALIZADA POR EL GRUPO EMPÍRICO

ANEXO 27

- 1) Realiza un texto narrativo, eligiendo uno de los siguientes y siguiendo las siguientes instrucciones:
- El texto debe estar dividido en tres párrafos
 - Los personajes deben corresponder con el planteamiento, modo y desarrollo de la historia

Sujeto 3. Estás en el bus y un individuo se acerca y te dice que estás en su asiento. Vas a sacar tu billete y se ha perdido. Intentas sacarlo del hueco.

Sujeto 2: Una mujer va con su hijo por un mercadillo. El niño es obeso y no deja de comprarle chucherías. Tú le explicas que no es sano. La mujer le agradece.

El billete perdido

Un día cualquiera fui a viajar a Madrid para una entrevista de trabajo. Al no tener coche me vi obligado a desplazarme en bus. Al principio fui un poco muy tranquilo, hasta que sucedió algo muy extraño.

Cuando ya me paraba unas horas, se me acerca un tipo, muy amablemente me dice, que donde estaba sentado yo, efectivamente era su sitio. Inmediatamente, le dije que sí me encontraba porque el billete lo decía, cuando comencé a buscar el billete entre mis cosas, me acordé que muy grande al ser que me estaba. Para mala suerte más tarde justo en ese momento el encargado pidiendo los billetes, le explicó la situación y me dijo que en la próxima estación tendría que bajarme.

Cuando estaba a punto de bajarme, el encargado recibió una llamada de la primera estación, diciendo que encontraron un billete correspondiente a este bus y que en efecto era el mío. Aclarado el asunto del billete, el encargado dijo que, en efecto, yo estaba en mi asiento y el otro tipo estaba equivocado. El resto del viaje fue tranquilo y sin ningún otro contratiempo.

ANEXO 28

PCF Associates Inc.

U-Exakte ist die Anzahl von maltesen Wörtern, die in beiden Texten vorkommen.

[illegible]

3. On peut également se demander si l'absence de relation entre la fréquence de la consommation de viande et le risque de cancer du colon est due à une erreur de mesure ou à une erreur de classification. En effet, il est possible que les personnes qui déclarent ne pas manger de viande ne mangent en fait que très peu de viande, ce qui expliquerait l'absence de relation.

© 2004 Blackwell Publishing Ltd *Journal of Internal Medicine* 255: 103–110

References

4-10-2000

10

Figure 1

Figure 11

Ich möchte mit interessierten Laienleuten am 10. März einen Lesekreis einrichten. Ich habe ein Buch, welches das gesamte Spektrum der Kriminologie abdeckt, und möchte es mit den Lesern teilen. Ich würde mich freuen, wenn Sie mir dabei helfen könnten.

the number of the H_2O

Resposta: Sim, no tempo de execução. E, quanto ao espaço, não há como saber, pois não sabemos o tamanho da entrada.

After the third stage of analysis, data were reduced to only one or two variables, depending on the data being analyzed.

estable. ¿Porque, como todo lo más, la tecnología se va desarrollando y
la vida va cambiando y eso va cambiando a la vida.

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner, que me voy a poner a pensar.

Entonces...

[Silencio (un momento de silencio)]

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner a pensar.

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner a pensar.

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner a pensar.

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner a pensar.

Entonces...

[Silencio (un momento de silencio)]

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner a pensar.

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner a pensar.

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner a pensar.

Entonces...

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner a pensar.

Entonces...

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner a pensar.

Entonces...

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner a pensar.

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner a pensar.

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner a pensar.

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner a pensar.

Entonces, ¿cómo? Bueno, me voy a poner a pensar.

Fine