

# ***CORRECCIÓN FATAL***

## **LA EVALUACIÓN DE TEXTOS DE ESTUDIANTES DE SEGUNDO CURSO DE BACHILLERATO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA**

### **Trabajo Final de Máster**

Presentado por Ramón García Riera

Dirigido por Carmen Rodríguez Gonzalo



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

*Máster en profesor/a de Educación Secundaria*

*Especialidad: Lengua castellana y Literatura*

Curso 2014-2015



### **Resumen/ Resum/ Abstract:**

El presente trabajo pretende analizar y valorar la competencia lingüística de alumnos de segundo curso de Bachillerato por medio de la evaluación y corrección de una muestra de sus producciones escritas. El ámbito del estudio se circunscribe a la corrección normativa, es decir, al grado de ajuste a la norma del español estándar. Se pretende así clasificar los problemas identificados y ofrecer una descripción diagnóstica que señale las mayores dificultades. Así mismo, esta investigación indagará en el proceso de corrección de textos por medio de una entrevista a un profesor de Bachillerato que es, además, corrector de Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU).

El present treball pretén analitzar i valorar la competència lingüística d'alumnes de segon curs de batxillerat mitjançant l'avaluació i correcció d'una mostra de les seues produccions escrites. L'àmbit de l'estudi es circumscriu a la correcció normativa, es a dir, al grau d'ajust a la norma de l'espanyol estàndard. Es pretén així classificar els problemes identificats i oferir una descripció diagnòstica que assenyalen les majors dificultats. Així mateix, aquesta investigació indagarà en el procés de correcció de textos a través d'una entrevista amb professor de batxillerat que és, a més a més, corrector de Proves d'Accés a la Universitat (PAU).

The following paper tries to analyze and assess the linguistic competence of second grade high school students evaluating and correcting a sample of their written works. The scope of this study deals exclusively with the normative correction of texts meaning the degree to which students can fit the standard Spanish. The aim is to classify the identified problems and to offer a diagnostic description that marks the most important difficulties. In addition to this, the object of this research is the mentioned process of text correction, for which an interview with a high school teacher —and corrector of the P.A.U. test— has been done.

### **Palabras claves/ Paraules clau/ Key words:**

Competencia lingüística, escritura, corrección, norma, español estándar, evaluación.

Competència lingüística, escriptura, correcció, norma, espanyol estàndard, avaluació.

Linguistic competence, writing, correction, norm, standard Spanish, evaluation.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS</b> .....	3
2.1. OBJETIVOS .....	3
2.2. HIPÓTESIS .....	3
<b>3. BASES CONCEPTUALES Y TEÓRICAS</b> .....	4
3.1. LA NORMA .....	4
3.2. NORMA Y ESCRITURA: LA CORRECCIÓN .....	7
3.2.1. La corrección como propiedad textual .....	7
3.2.2. La corrección como parte del proceso de valoración de un texto .....	9
3.2.3. La incorrección en la evaluación de los textos .....	10
3.2.4. Las incorrecciones en los distintos planos de la lengua .....	13
3.2.4.1. Incorrecciones en el plano ortográfico .....	13
3.2.4.2. Incorrecciones en el plano gramatical .....	15
3.2.4.3. Incorrecciones en el plano léxico .....	16
3.3. NORMA Y CORRECCIÓN EN LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA .....	18
3.3.1. El registro formal académico como objetivo de etapa .....	18
3.3.2. La valoración de la expresión escrita en las PAU: los criterios de corrección .....	20
<b>4. METODOLOGÍA</b> .....	22
4.1. CONTEXTO .....	22
4.2. PARTICIPANTES .....	22
4.3. INSTRUMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN .....	22
4.3.1. Actividad de producción escrita y análisis del corpus .....	22
4.3.2. Entrevista a un profesor corrector de PAU .....	24
<b>5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b> .....	25
5.1. TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA: CORRECCIÓN DE LOS TEXTOS .....	25
5.1.1. Errores ortográficos .....	25
5.1.1.1. Errores en grafías .....	25
5.1.1.2. Errores de puntuación .....	25
<i>a. Coma para delimitar construcciones explicativas: los incisos</i> .....	27
<i>b. Coma para delimitar conectores de enunciado</i> .....	27
<i>c. Coma entre sujeto y verbo y entre el verbo y sus complementos</i> .....	27
<i>d. Coma en la coordinación copulativa</i> .....	28
<i>e. Coma en la coordinación adversativa</i> .....	29
<i>f. Coma y oraciones causales</i> .....	29
<i>g. Coma y oraciones condicionales y concesivas</i> .....	31

<i>h. Correcciones relacionadas con el punto, las barras y los paréntesis</i> .....	31
<i>i. Correcciones relacionadas con los dos puntos y con el punto y coma</i> .....	31
5.1.1.3. Errores de acentuación .....	32
5.1.1.4. Errores en el empleo de mayúsculas .....	33
5.1.1.5. Errores en la división de palabras.....	33
5.1.2. Errores gramaticales .....	33
5.1.2.1. Errores de concordancia .....	34
<i>a. Concordancia verbal</i> .....	35
<i>b. Concordancia nominal</i> .....	35
5.1.2.2. Anacolutos.....	36
<i>a. Aclaración del concepto de anacoluto</i> .....	36
<i>b. Descripción y análisis de algunos casos</i> .....	37
5.1.2.3. Rección preposicional .....	38
5.1.2.4. Otros errores en el nivel gramatical.....	40
5.1.3. Errores en el nivel léxico.....	41
5.1.3.1. Pobreza léxica e inadecuación al registro formal .....	41
5.1.3.2. Correcciones o impropiedades léxicas .....	42
5.1.4. Resumen cuantitativo de los hallazgos en el análisis global de errores .....	44
5.2. LA EVALUACIÓN DE TEXTOS DESDE LA PERSPECTIVA DE UN CORRECTOR DE PAU.....	46
5.2.1. Entrevista al corrector de PAU.....	46
5.2.1.1. Valoración general de la expresión escrita de los estudiantes de segundo curso de bachillerato .....	46
5.2.1.2. Corrección de exámenes y otras tareas de producción escrita.....	47
5.2.1.3. Corrección del examen de selectividad .....	49
5.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	52
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	57
6.1. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE BACHILLERATO .....	57
6.2. LOS CRITERIOS DE CORRECCIÓN EN LOS TEXTOS DE BACHILLERATO Y PAU ....	59
6.3. POSIBLES VÍAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	60
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	62
<b>8. ANEXOS</b> .....	64
ANEXO I.....	65
ANEXO II .....	67
ANEXO III.....	95



## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo principal evaluar el grado de corrección lingüística de la expresión escrita de los estudiantes de segundo curso de Bachillerato, por medio del análisis de las incorrecciones en una muestra de sus producciones textuales. La motivación que inspira este objetivo es, en primera instancia, la idea, en apariencia bastante extendida, de que la lengua española sufre en la actualidad un proceso de deterioro, que algunas voces aparentemente autorizadas atribuyen a un problema en la enseñanza. Es el caso, por ejemplo, de José Manuel Blecua, miembro de la Real Academia Española (RAE), que declaraba a la agencia de noticias EFE, en diciembre de 2010 y tras ser nombrado director de la institución, que el deterioro de la lengua “revela que la enseñanza primaria y secundaria fracasan en este aspecto”, y que los alumnos no están recibiendo la educación adecuada “y no están seguros en su lengua, en la escrita y en la oral”, problema que el académico hacía extensivo al nivel universitario (extraído de Noticias de *Fundéu*). Otros, como el editor que prologa un tratado de didáctica de la ortografía de Fernando Carratalá (2013: 9), llegan a hablar de un “caos ortográfico generalizado que afecta, en mayor o menor grado, a todos los niveles educativos, incluido el universitario”. En realidad, son muchas las referencias que pueden encontrarse de esta valoración tan negativa, casi catastrofista, de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes, y de la sociedad en general. Un rápido sondeo informal entre el profesorado del instituto de enseñanza secundaria donde realizamos las prácticas que contextualizan este trabajo, reveló también una opinión general bastante negativa respecto a la corrección lingüística y la destreza expresiva de sus alumnos y dejó ver un estado anímico de cierta frustración resignada con el que los profesores parecen afrontar este problema. Ante un panorama tan desalentador, hemos querido averiguar cuál es el estado real de esta cuestión y determinar si el grado de corrección de los escritos de los alumnos puede calificarse de “fatal”, como anunciamos, con cierta voluntad lúdica e irónica, en el título de este trabajo.

Por otra parte, subyace también en la elección de este objeto de investigación nuestra voluntad de indagar sobre una de las tareas a las que más tiempo y esfuerzos dedica el profesorado de Lengua castellana y Literatura: la corrección y valoración de textos de sus alumnos. Un rápido cálculo aproximativo revela el ingente volumen de textos que un profesor de lengua de Bachillerato debe corregir al cabo de un curso escolar: un docente que tenga a su cargo 120 alumnos corregirá un mínimo de 720 exámenes al cabo de un curso, a razón de dos pruebas por

cada una de las evaluaciones.<sup>1</sup> La cifra, ciertamente, resulta llamativa. A esta primera consideración de carácter meramente cuantitativo pueden añadirse dos apreciaciones cualitativas no menos relevantes: la dificultad inherente a la tarea de corrección de textos y la insatisfacción que esta actividad produce en alumnos y profesores, a partes iguales. A este respecto, se pregunta Cassany (1997: 11): “¿Qué tendrá la corrección que no satisface a nadie pero todos la seguimos practicando?” Y este es el segundo sentido de nuestro ambiguo título, el de la corrección entendida como una actividad “fatal” para profesores y estudiantes: aburrida, inútil, frustrante y, cual designio del hado, inevitable, fatal. Por todo esto, nuestra investigación ha pretendido indagar también en la propia actividad de corrección de textos. Para ello se ha recabado la opinión de un profesor de Bachillerato que es, además, corrector de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Hay, en esta segunda fase de la investigación, una motivación personal que quisiéramos compartir, la de nuestra propia experiencia como alumnos de Bachillerato sometidos a unos modos de corrección que se caracterizaban por cierto “fetichismo de la falta”. Los errores eran investidos de una importancia capital, pues un determinado número de errores implicaba el suspenso automático por “exceso de faltas”. Por eso, nos ha parecido interesante analizar y valorar los actuales criterios de corrección de los exámenes y otras producciones escritas.

Tras esta aclaración introductoria de los objetivos generales y las motivaciones para llevar a cabo este trabajo, se exponen con mayor detalle los objetivos específicos de cada fase de la investigación y se plantean unas sencillas hipótesis de trabajo que trataremos de verificar (*Capítulo 2*). Posteriormente, se desarrolla el aparato teórico y conceptual (*Capítulo 3*) que contextualiza, acota y justifica las elecciones metodológicas adoptadas en el *Capítulo 4*. El análisis y la discusión de los resultados obtenidos se realizan en el *Capítulo 5*, que se divide en tres apartados correspondientes a los dos instrumentos de investigación empleados (el análisis de los errores identificados en un pequeño corpus de textos escritos por alumnos de segundo curso de Bachillerato y una entrevista a un profesor corrector de PAU) y a la discusión final contrastada de los resultados de la investigación. Tras las preceptivas conclusiones, recogidas en el *Capítulo 6*, el lector puede encontrar tres anexos en los que se muestran el enunciado de la tarea escrita encomendada a los estudiantes (*Anexo I*), los textos de los alumnos, transcritos y corregidos (*Anexo II*), así como los textos originales (*Anexo III*).

---

<sup>1</sup> Este cálculo puede resultar incluso conservador, pues los profesores a tiempo completo tienen asignados, normalmente, seis grupos, lo cual supone una cifra superior a 120 alumnos, y, además, corrigen durante el curso muchos otros textos de sus estudiantes al margen de las pruebas evaluables.

## **2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

### **2.1. OBJETIVOS**

Dos preguntas son las que permiten sistematizar los modestos objetivos de esta investigación:

*I. ¿Cómo escriben los estudiantes de segundo curso de Bachillerato?, y*

*II. ¿Cómo evalúan los profesores la corrección de los textos escritos por los alumnos?*

Estas dos preguntas dan lugar a los objetivos específicos. A continuación, se presentan dichos objetivos, ordenados en dos bloques correspondientes al grado de corrección de la expresión escrita de los estudiantes (*I*) y la tarea de evaluación y corrección de textos (*II*).

*I.1. Conocer el grado de corrección de los textos escritos por estudiantes de segundo curso de Bachillerato.*

*I.2. Identificar y clasificar las incorrecciones cometidas por los estudiantes en los niveles ortográfico, gramatical y léxico. Determinar en qué áreas específicas se presentan las mayores dificultades.*

*II.1. Saber qué corrigen los profesores de segundo curso de Bachillerato en los textos de sus alumnos y cómo evalúan su capacidad de expresión escrita.*

*II.2. Conocer los criterios de evaluación que se siguen en la corrección de las PAU.*

### **2.2. HIPÓTESIS**

En relación con los objetivos, se plantean las siguientes hipótesis de trabajo que serán debidamente contrastadas en la presente investigación:

*I.1. El nivel de corrección escrita de los estudiantes que van a egresar de la enseñanza secundaria posobligatoria es muy bajo.*

*I.2. Las mayores dificultades se presentan en el ámbito de la ortografía.*

*II.1. La corrección y evaluación de textos se ha convertido en una tarea rutinaria que repercute muy poco en la educación lingüística; en palabras de Daniel Cassany: “la corrección no satisface a nadie” (1997:11).*

*II.2. Los criterios de corrección de las pruebas PAU no proponen una evaluación clara y funcional del plano expresivo de los textos de los estudiantes.*

### 3. BASES CONCEPTUALES Y TEÓRICAS

Este apartado pretende ofrecer al lector una aproximación necesaria a los conceptos y fundamentos teóricos que subyacen al tema central de esta investigación: la corrección normativa de textos escritos por estudiantes de segundo curso de Bachillerato. En este sentido, se ha considerado conveniente abordar el concepto de *norma* desde una multiplicidad de puntos de vista: los ofrecidos por las propias relaciones que la norma establece con la escritura, con el proceso de corrección de textos y con la educación lingüística. De estas relaciones surge un concepto clave que debe ser claramente definido, el de incorrección, como instrumento al servicio de la evaluación de textos escritos.

#### 3.1. LA NORMA

La norma, en un sentido lingüístico, configura un vasto conjunto de reglas restrictivas que son prescritas por una autoridad lingüística —la Real Academia Española (RAE)<sup>2</sup>, institución cuya autoridad es mayoritariamente aceptada— y que definen la existencia de usos considerados correctos o incorrectos que se recogen en las gramáticas, ortografías y diccionarios normativos de la institución (Martínez de Sousa, 2012: 52). Estas obras son: la *Ortografía de la lengua española* (OLE, 2010)<sup>3</sup>; la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE, 2009) y su versión reducida, el *Manual* (2010); el *Diccionario de la lengua española* (DRAE, 2014), y el *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD, 2005).

Según este último diccionario, la norma es el “conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso” (DPD: XIII). De esta definición se infiere que el uso precede a la norma e, incluso, que es el fundamento mismo de su origen, pues surge de los usos comúnmente aceptados como hábitos de corrección. No obstante, la norma, por su misma naturaleza, se impone al uso, ya que la necesidad de preservar la eficacia de la lengua como vehículo de comunicación exige asegurar la existencia de un código compartido y estable, sustentado en un aparato normativo. De no ser así, el uso acabaría prevaleciendo sobre la norma

---

<sup>2</sup> Desde 2005, las publicaciones de la RAE son fruto de la colaboración con las veintidós Academias que integran la Asociación de Academias de la lengua española, lo cual refleja claramente la asunción del principio de que la norma tiene, para el español, “un carácter policéntrico”, y de que no es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de lengua”. (NGLE: XLII)

<sup>3</sup> Dado que no se han consultado otras ortografías académicas, las referencias a esta obra se realizarán únicamente mediante la sigla OLE.

en todos los casos y circunstancias, y esta dejaría de ser funcional. “Por su carácter social, la lengua requiere la existencia de criterios compartidos, de preferencias comunes que posibiliten que la comunicación fluya.” (Paredes, 2009: 22)

Sin embargo, no es infrecuente que algunos usos que se desvían de la norma se consoliden en el habla de los niveles socioculturales medios y altos, pasen al lenguaje escrito y acaben siendo aceptados como válidos, entrando a formar parte de la norma (Aleza, 2010: 56). La inclusión de estos usos suele ser lenta y no son pocos los que recriminan a la RAE cierto conservadurismo y purismo en sus decisiones al respecto. El propio Martínez de Sousa, acreditado ortógrafo y lexicógrafo, parece estar en sintonía con esta opinión al afirmar que “si la Academia ha de admitir en su Diccionario palabras o significados que tienen todos los méritos para ello, debe hacerlo antes de que se conviertan en problema” (2012: 53). Efectivamente, es habitual que uso y norma sufran desajustes y, así, por ejemplo, hay palabras plenamente vigentes y de uso ampliamente extendido que no aparecen en el *DRAE*, y usos gramaticales que siguen censurados o desaconsejados, pese a haberse instalado hace tiempo en el uso cotidiano.

Estas últimas consideraciones conducen a la necesaria distinción entre dos de los paradigmas básicos que operan en el análisis de una lengua: el descriptivo y el normativo. El primero representa el objeto de estudio y lo describe desde una perspectiva sincrónica, “informando de toda la realidad lingüística viva” (Aleza, 2010: 58) y, así, la descripción de la lengua incluye también los usos desviados e indaga en ellos. Por su parte, del paradigma normativo emanan las reglas que deben respetarse si se quiere hacer un uso ajustado al ideal estético y sociocultural de la lengua, que es lo que, en definitiva, representa la norma: un modelo de prestigio social. Por eso, la norma puede considerarse una vertiente de la descripción de la lengua, pues encumbra como ideal de corrección los usos prestigiados.

Llegados a este punto, se hace imprescindible aclarar el concepto de *registro* en relación con la norma, pues, de entre la multiplicidad de variedades lingüísticas posibles, la norma prescribe las conductas lingüísticas deseables de una de ellas, la que se ha dado en llamar, con mayor o menor acierto, *español estándar*, y que el *DPD* (XIV) define como:

La lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos para hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos.

Así pues, la norma puede entenderse como la descripción de la *lengua culta formal*. Sin embargo, en esta última expresión coexisten dos calificativos en los que subyacen dos conceptos distintos: el nivel de lengua y el registro lingüístico. El primero hace referencia a la forma en que un determinado grupo social utiliza la lengua y define el nivel más elevado como lenguaje *culto* (Martínez de Sousa, 2012: 126), por lo que la concepción del estándar se vincula a una variedad diastrática concreta. Por su parte, los *registros lingüísticos* son abstracciones conceptuales de las conductas lingüísticas con relación a las diferentes situaciones comunicativas y se incluyen, consecuentemente, dentro de la variación diafásica. Los parámetros que condicionan la elección de un registro u otro son los que definen la propia situación comunicativa: el canal empleado para la comunicación (oral o escrito), la relación existente entre los interlocutores (de proximidad o de mayor distancia), la temática (cotidiana o especializada), la finalidad o función comunicativa (interpersonal o transaccional), etc. (Aleza, 2010: 229-234). No obstante, cabe hacer una última consideración importante al respecto; y es que no resulta conveniente reducir el concepto de registro a una interpretación dicotómica y de oposición excluyente entre dos modelos de uso, el formal (asociado a la escritura y a lo académico) y el informal o coloquial (muchas veces asociado únicamente a la conversación). Al contrario, el registro lingüístico es un *continuum* (Camps, 1997: 3), pues algunas de las variables implicadas son de carácter pragmático y, por tanto, discontinuas. El punto preciso en la línea imaginaria que puede trazarse entre los extremos de la formalidad y la informalidad acaba siendo definido por la multiplicidad de variables que definen cada situación comunicativa.

En el apartado 3.3. *Norma y corrección en la educación lingüística*, trataremos de determinar el registro al que pueden adscribirse los textos producidos por estudiantes de segundo curso de Bachillerato, población objetivo de esta investigación, pero antes deben considerarse dos nociones que se relacionan estrechamente con la de registro lingüístico.

La primera es el concepto de *género textual*, que puede entenderse como la manifestación de la situación comunicativa en un plano discursivo. El género es una convención, un molde textual que se configura según variables comunicativas como la intención, la relación con los interlocutores, el canal, el ámbito de uso, la estructura del mensaje o su temática. Así mismo, debe destacarse que los géneros vienen dados por el entorno sociocultural, y que la comunicación debe entenderse “desde el contexto social en el que se produce, en la medida en que no se trata de un proceso individual e independiente” (Bustos, 2013: 18), y los géneros textuales son una buena prueba de ello.

Finalmente, el segundo concepto que ha de tenerse en cuenta es el de la *adecuación*, propiedad textual que se cumple cuando las elecciones lingüísticas y discursivas se ajustan a la situación comunicativa. Así, la adecuación se relaciona con los registros y los géneros, al ser estos una manifestación directa de las particularidades de la situación comunicativa. Adecuarse al contexto situacional implica someterse a las convenciones genéricas y ajustarse a las características propias del registro lingüístico requerido. Y es en este punto donde debemos retomar la idea de norma, pues en los textos escritos por los estudiantes la inadecuación a la situación comunicativa se cruza y puede llegar a confundirse con aquella. La inadecuación, efectivamente, produce incorrecciones en los textos, pero no son incorrecciones normativas. Algo parecido ocurre con la valoración estilística de los textos, pues los límites entre estilo y norma no siempre son tan claros como pudiera parecer. Estas y otras ideas se retomarán en el próximo capítulo, al exponer la relación entre la norma y la escritura.

## **3.2. NORMA Y ESCRITURA: LA CORRECCIÓN**

### **3.2.1. La corrección como propiedad textual**

La palabra *corrección* tiene un carácter polisémico y ello exige considerar las dos denotaciones que nos interesan en esta investigación y que creemos deben ser aclaradas. En primer lugar, la corrección puede entenderse como una propiedad textual. En este sentido, el texto se concibe como:

Una unitat lingüística comunicativa, producte de l'activitat verbal humana, que posseeix un caràcter social. Es caracteritza per l'adecuació al context comunicatiu, la coherència informativa i la cohesió lineal. La seva estructura reflecteix els procediments emprats per emissor i receptor en els processos d'elaboració i d'interpretació. Es construeix per mitjà de diversos coneixements i capacitats: els propis del nivell textual i els del sistema de la llengua. [J.M. Castellà (1992), citado por Bordons, Castellà y Costa (2005: 5)]

Esta concepción del texto como una unidad comunicativa es heredera de la lingüística del discurso y remite a tres dimensiones presentes en todo texto: su carácter social y comunicativo; su carácter pragmático, por cuanto responde a una intención y se adapta a un contexto situacional; y, por último, su carácter estructurado, al tener que ajustarse a las reglas del nivel textual y del propio sistema lingüístico. Íntimamente ligadas a esta concepción, surgen las llamadas *propiedades textuales* que son, tradicionalmente, la coherencia, la cohesión y la adecuación. La *coherencia* es la propiedad semántica por la cual el texto se muestra como una

unidad informativa debidamente organizada que permite aprehender su significado; la *cohesión* hace referencia a la articulación entre las proposiciones y unidades lingüísticas que conforman el texto; y, finalmente, la *adecuación*, como ya se adelantó en el apartado precedente, consiste en hacer las elecciones lingüísticas (nivel de lengua, registro) y discursivas (géneros textuales) que mejor se ajustan a la situación contextual y a la intención comunicativa.

En esta relación de propiedades textuales echamos en falta una cuarta, la de la *corrección*, entendida como la elaboración de un discurso ajustado a la norma, y, en definitiva, como un indicador de la competencia lingüística de quien escribe. Desde un punto de vista conceptual y teórico es, posiblemente, una categorización adicional innecesaria, pues la corrección podría subsumirse en la propiedad de la adecuación. No obstante, no nos parece necesario extremar el rigor en esta cuestión, pues las propiedades textuales no son categorías cerradas, ni están aisladas unas de otras; se superponen y solapan y, así, por ejemplo, los defectos en la cohesión pueden afectar a la coherencia, y viceversa.

Algunos especialistas en la valoración de textos escritos asumen explícitamente la corrección como una propiedad textual que puede y debe valorarse junto a las demás. Por ejemplo, Jimeno (2012: 10), que plantea una definición de la actividad de “escribir bien” como la competencia “en la producción de textos variados en los que se dan de modo aceptable las propiedades textuales de la corrección, la cohesión textual, la coherencia y la adecuación”.

Esta concepción de la corrección se relaciona de una forma obvia con la norma lingüística, pues esta es el referente de aquella y se incluye en su propia definición: escribir “correctamente” es ajustarse a la norma. Escribir “bien”, en el sentido en que lo formula Jimeno (2012), es una actividad diferente, pues incluye todas las propiedades textuales, y para su valoración ha de tenerse en cuenta el producto textual en su conjunto. Cuando nos referimos a corrección estamos, por tanto, aludiendo a una propiedad del texto vinculada al código lingüístico y al conocimiento que de él tiene el escritor. Y, claro, esta propiedad se relaciona con la *competencia lingüística*, definida como:

La capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad. [*Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (CVC)]

La corrección, por tanto, puede considerarse una manifestación de la competencia lingüística, aunque no la única.

Al igual que los textos son considerados unidades discursivas modeladas por el contexto situacional o la intención, la propia comunicación es también objeto de una categorización conceptual, de modo que la *competencia comunicativa* se desglosa, desde las aportaciones de M. Canale, en cuatro categorías o subcompetencias — sociolingüística, estratégica, discursiva y lingüística— que responden a los distintos niveles de la comunicación: los referidos al plano de la lengua y del discurso, pero también al plano pragmático y sociocultural. (*Diccionario de términos clave de ELE del CVC*)

Si nos centramos en el plano de la competencia lingüística, pronto se hace evidente que es necesario definir los ámbitos en los que puede sistematizarse. Para este propósito parece lógico recurrir a los propios niveles en los que la investigación lingüística y filológica ha estructurado la descripción de la lengua. En este sentido, nos bastará con asumir la división tradicional del estudio de la lengua en gramática, ortografía y léxico, que, además, coincide con la codificación que del español hace la RAE en sus publicaciones. También Jimeno (2012: 10), por ejemplo, propone dividir la propiedad textual de la corrección en aspectos ortográficos, morfosintácticos y léxicos, aunque incluye también un apartado reservado a la presentación de los escritos, en el que propone valorar cuestiones relacionadas con la letra, los márgenes o el título de los textos.

### **3.2.2. La corrección como parte del proceso de valoración de un texto**

*Corregir* es, según el *DRAE*, y “dicho de un profesor”, “señalar los errores en los exámenes o trabajos de sus alumnos, generalmente para darles una calificación”. Esta definición, tercera acepción del verbo en el diccionario, puede identificarse plenamente con el rol más tradicional del docente referido a la valoración de los textos de sus alumnos: se trata de ese profesor que se fija preferentemente en los aspectos formales del producto final de la escritura, dedicándose con ahínco a la “limpieza de la superficie del texto” de cuantos errores ortográficos y gramaticales contenga (Cassany, 1997: 21-22).

La corrección, advierte Cassany, consta en realidad de dos operaciones diferentes: la búsqueda de defectos, errores o imperfecciones y su revisión o reformulación. En este sentido, si a la definición del *DRAE* antes expuesta se le añade la primera acepción, “enmendar lo errado”, entonces el significado queda completo: corregir un texto es identificar los errores o imperfecciones para quitarlos y enmendarlos. Sin esta segunda fase la corrección de un texto

quedaría en simple *evaluación*, pues “evaluar un escrito significa emitir un juicio o valoración sobre sus características, desde un determinado punto de vista”. Por tanto, el acto de corregir, en su sentido completo, incluye una evaluación previa en la que se identifican las imperfecciones del texto. Según esta concepción del proceso de corrección, el profesor debe comunicar los errores a los estudiantes señalándolos de alguna forma en el escrito (desde un simple subrayado hasta un sistema de marcas que codifique los tipos de error), así como decidir si es conveniente participar directamente en la segunda fase del proceso, haciendo sus propias propuestas de mejora y reformulación, o dejar esta tarea a los alumnos. (Cassany, 1997: 25-26)

Con relación a la evaluación cabe distinguir dos tipos fundamentales, según su función: la *evaluación formativa* y la *sumativa*. La primera se aplica a la evaluación de procesos con la finalidad de mejorarlos y, al recabar información durante el mismo, permite tomar medidas de carácter inmediato. La evaluación sumativa, por su parte, se aplica a productos que se consideran ya terminados y su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado. (Casanova, 1998: 81-85)

### **3.2.3. La incorrección en la evaluación de los textos**

Al abordar este aspecto de la evaluación resulta conveniente comenzar por unas aclaraciones conceptuales y terminológicas que nos conducirán de nuevo a la noción de corrección como propiedad textual. El *DRAE* define *correcto* como: “Dicho del lenguaje, del estilo, del dibujo, etc.: Libre de errores o defectos, conforme a las reglas”; una definición en la que, como apunta Paredes (2009: 16), se identifica un doble componente de aquello que puede calificarse como correcto: uno prescriptivo y absoluto (es correcto aquello que está bien, que carece de defectos) y otro contrastivo, de carácter relativo (es correcto aquello que se ajusta a determinada regla). Por consiguiente, puede definirse lo *incorrecto* como aquello que presenta defectos por no ajustarse a una regla, a una norma. Este carácter relativo de la corrección/incorrección, pese a parecer obvio, resulta fundamental en el proceso de evaluación de un texto, pues la determinación de lo que es correcto o no solo puede realizarse en base a un sistema de referencias. En el caso de la lengua española, como se ha explicado al comienzo de este marco teórico, es la norma del español estándar la que funciona como modelo de corrección general.

No obstante, resulta interesante comentar las relaciones que la noción de incorrección establece con los conceptos cercanos de *aceptabilidad* y *adecuación*, lo cual nos permitirá profundizar

en el concepto de norma, así como matizar el aparentemente incontrovertible concepto de incorrección. Para ello, seguimos en lo fundamental las aclaraciones de Paredes (2009: 16-24). La *aceptabilidad* de un uso de la lengua depende de la valoración que de él hagan los hablantes: si consideran que es interpretable y producible, lo aceptan como apto para la comunicación. El conocimiento imperfecto que los hablantes tienen de su propia lengua les lleva a intuiciones lingüísticas no siempre acertadas, y ello hace finalmente que se juzguen aceptables enunciados que se desvían de la norma. Las razones para esta aceptación son extralingüísticas: entre otras, una alta frecuencia de uso y su operatividad para la comunicación. De esta forma, la aceptación de un uso es el paso previo a su inclusión en la norma. Sin embargo, un uso aceptado debe seguir siendo considerado incorrecto, en tanto en cuanto la norma no lo incorpore. Esta, como garante del propio sistema, ha de ser conservadora y exigente en sus criterios de aceptabilidad y, por ello, parece estar permanentemente anclada en un tiempo pretérito, siempre por detrás del uso, dinámico y en continua evolución.

Por su parte, la *adecuación*, como ya se ha adelantado en el capítulo 3.2.1., se relaciona directamente con la situación comunicativa y puede llegar a poner en cuestión el concepto mismo de incorrección tal y como se ha expuesto hasta aquí. La adecuación de un enunciado depende de su ajuste a las variables que gobiernan la situación comunicativa. En un contexto de informalidad presidido por una proximidad interpersonal como, por ejemplo, cuando se conversa con un amigo, los usos lingüísticos pertenecen al registro coloquial y son muchos de ellos claramente antinormativos.<sup>4</sup> ¿Pero pueden considerarse incorrectos los usos propios de la lengua coloquial? La respuesta es relativa, pues depende del contexto de uso que, a su vez, selecciona un registro lingüístico determinado. Si la situación comunicativa es informal, lo adecuado es recurrir a un registro coloquial, y al revés, situaciones de formalidad exigen un registro formal.

De estas consideraciones acerca de la adecuación podría inferirse que el concepto de incorrección no es absoluto, pues depende también de la situación comunicativa. Sin embargo, no nos parece aceptable esta conclusión. La incorrección, como hemos visto, es relativa a un referente normativo específico, el que regula el español estándar. Pero en las situaciones en las que no se requiere (no es adecuado) expresarse según ese modelo, deja de tener sentido seguir teniéndolo como referente de corrección. El concepto de lo que es correcto o incorrecto no varía, lo que sí se modifica es su aplicabilidad. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que tanto

---

<sup>4</sup> Para una caracterización completa del lenguaje coloquial puede acudir a Briz (2001).

las particularidades del habla informal, como las de las diferentes variedades dialectales o los sociolectos pertenecen al ámbito descriptivo de la lengua, no al normativo. Por tanto, no hay diferentes normas para las diferentes variedades del español; la norma solo es una, la del español estándar y, por ello, solo parece tener sentido juzgar una producción lingüística como correcta o incorrecta cuando se hace uso de esta variedad.

Naturalmente, esto no es óbice para que, en situaciones y registros diferentes de los formales, podamos también identificar incorrecciones como la que presenta la siguiente frase (imagínese que se trata de un mensaje de texto entre dos amigos): *Macho necesito tu vaca pal carro!* Este enunciado presenta una incorrección normativa, un error ortográfico que sigue siéndolo por mucho que la situación sea de máxima familiaridad. Y es que, aunque el receptor del mensaje sea capaz de comprender (gracias al cotexto *pal carro* o a las inferencias que, sin duda, hará si no es poseedor de ganado vacuno) que la petición de su amigo se refiere al utensilio que se acopla al techo de un coche para transportar equipaje, resulta obvio que escribir *baca* con *v*, es una incorrección cuyas consecuencias a nivel comunicativo pueden ser igualmente graves sea cual sea la situación, pues puede conllevar la malinterpretación o la incomprensión del mensaje. Sin embargo, nada se podrá decir, en términos de corrección o incorrección, de formas como la contracción antinormativa *pal*, pues es propia del registro coloquial escrito o, al menos, esperable, aceptable y adecuada siempre y cuando la situación comunicativa seleccione esta variedad diafásica de la lengua. Si, en cambio, la situación fuera de formalidad, como la que representa un trabajo académico escrito, al ser el registro exigible el del español formal, una palabra como *carro* para referirse a *coche*, aunque no incorrecta, sí sería inadecuada. Y no sería incorrecta porque la palabra existe en el diccionario con idéntico significado denotativo que *coche* o *automóvil*, pero, como es sabido, *carro* es, en el español de España, una voz marcada como coloquial. Así pues, con respecto a la adecuación, parece preferible hablar de *errores de adecuación* o *por inadecuación* que de incorrecciones.

Directamente relacionado con la corrección de textos en el ámbito de la enseñanza, aparece el concepto de *error* o *falta* que también conviene aclarar. Si asumimos la definición que de *falta* propone el *DRAE* — “error de cualquier naturaleza que se halla en una manifestación oral o escrita”—, podemos atribuir a esta noción un carácter hiperonímico en su relación con el concepto de incorrección.

Por otra parte, los errores o faltas, sea cual sea su naturaleza, adquieren una funcionalidad diferente según se trate de una evaluación sumativa o formativa. En el primer caso, la falta deviene sanción, pues se convierte en un elemento para emitir una valoración negativa del

escrito en relación con los objetivos pretendidos. En el segundo caso, la falta adquiere una función diagnóstica de disfunciones del aprendizaje que llama la atención sobre las dificultades del estudiante. (Casanova, 1998: 74)

### **3.2.4. Las incorrecciones en los distintos planos de la lengua**

#### **3.2.4.1. Incorrecciones en el plano ortográfico**

La ortografía es la “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” (*OLE*: 9). En esta definición, la ortografía ya no se concibe, como se hizo en el *DRAE* hasta 1992, como una “parte de la gramática”. Actualmente, el diccionario académico define esta disciplina como el “conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” y, en su segunda acepción, como “la forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía”. No es este el lugar para ahondar en las motivaciones para estas diferentes consideraciones, por otra parte, tan antiguas como la propia reflexión lingüística, pero nos parece relevante traer a colación este cambio por cuanto implica eliminar de la definición la relación que la ortografía, sin duda, mantiene con los distintos subsistemas de la gramática. Efectivamente, la ortografía se relaciona de una forma obvia y necesaria con la fonética, pero también, por ejemplo, con la morfología. Esta última relación sirve a Camps *et al.* (1990: 9-10) para cuestionar y matizar la arbitrariedad del sistema gráfico. Como explican las autoras, dentro de este sistema la regularidad anula en parte la arbitrariedad, y esta solo debe entenderse “en la medida en que los signos lingüísticos no mantienen una relación simbólica con sus referentes, con la realidad”. Es cierto que hay multitud de regularidades en el sistema que permiten adoptar soluciones gráficas “de un modo inteligente y rentable”, como en el caso con el que Camps *et al.* ejemplifican esta cuestión: “del mismo modo que el niño interioriza la terminación /aβa/ del imperfecto de los verbos de la primera conjugación, también es capaz de asociar a dicha pronunciación la expresión escrita correspondiente –aba y generalizarla a todas las formas del imperfecto” de dichos verbos.

Esta idea de la regularidad se relaciona directamente con el carácter “esencialmente normativo” de la ortografía, que “se concreta en reglas que deben ser respetadas por todos los hablantes que deseen escribir con corrección, y [cuyo] incumplimiento da lugar a lo que se conoce como *faltas de ortografía*” (*OLE*: 11). La Ortografía académica representa el modelo normativo y, desde su mediática publicación en 2010, se ha erigido en la gran obra de referencia de la ortografía

española. En este sentido, la corrección y la incorrección ortográficas están definidas en las normas emanadas de la Academia, cuyos dictámenes son aceptados mayoritariamente. Lingüistas como Martínez de Sousa (2008: 39) reconocen que hay aspectos recogidos en la norma que pueden mejorarse o perfeccionarse y que de vez en cuando aparecen algunas incoherencias en las reglas académicas. No obstante, consideran necesario acatar la normativa ortográfica vigente porque con ello se garantiza la unidad gráfica del español en todo el ámbito hispanohablante. Efectivamente, si la ortografía cambiara en cada comunidad de habla para ajustarse a sus particularidades fonéticas, la escritura del español acabaría divergiendo, escindiéndose en sistemas ortográficos diferentes. Según Fernando Lázaro Carreter, la convención ortográfica es la que proporciona una cohesión más firme al idioma [citado en Barberá *et al.* (2001: 19)].

Aparte de esta función normalizadora, el sistema ortográfico, su dominio, es considerado un signo de valor cultural, de prestigio social (Gómez Torrego, 2011: I, 121). Vinculada de forma indisociable a la adquisición de las destrezas de la escritura y la lectura, forma parte de la educación elemental de todo ciudadano, pues su conocimiento resulta imprescindible para la correcta comunicación escrita, soporte fundamental del conocimiento en la sociedad actual (OLE, 2010: 23). “Su dominio es una de las competencias que se espera que posea quien quiera acceder a cualquier ámbito de la gestión social y particular, dejando en entredicho a quien públicamente muestra sus carencias” (Díaz, 2006: 2-3).

Es por esta asociación por la que los errores ortográficos se han investido, tradicionalmente, de una gran importancia. Actualmente, esta consideración parece haber cambiado. Según Carratalá (2013: 19):

La convención ortográfica ha ido perdiendo prestigio en la misma medida en que se han ido acrecentando las faltas de ortografía en gentes de la más variada extracción social; la indiferencia de amplios sectores del profesorado ante los errores ortográficos de sus alumnos; la desidia de esos mismos escolares, para quienes tales equivocaciones ortográficas carecen de importancia, tanto más si se cometen en áreas de conocimiento que “nada tienen que ver” con el lenguaje; y, finalmente, el descuido frecuente de los medios de comunicación, con su parte de responsabilidad en la degradación de la lengua.

Al descrédito social que parece estar sufriendo la convención ortográfica, Carratalá (2013: 18-21) añade otras posibles causas de las faltas ortográficas: una enseñanza de las reglas ortográficas basada en la memorización y en metodologías centradas en la corrección del error, en lugar de en su prevención; y la aversión por la lectura de muchos estudiantes que les impide

el acceso a la fijación visual de la ortografía de las palabras que brinda la lectura. En esta misma línea, Díaz (2006: 3) apunta a “la falta de un ambiente alfabetizador favorable, en el que se disfrute leyendo y escribiendo con una motivación comunicativa, en el que la reflexión lingüística se combine con el uso social de la escritura”.

Barberá *et al.* (2001: 11) van más allá y vinculan la relajación en el rigor de la enseñanza de la ortografía a cierta tendencia social hacia la desaparición de formalismos, y añaden que “tal vez sea otro síntoma de nuestro tiempo en el que la pedagogía del esfuerzo personal da paso a la pedagogía de la condescendencia y la permisividad”.

Según la *OLE* (41), el sistema ortográfico del español está integrado por diferentes signos y recursos gráficos: las letras o grafemas; la doble figura minúscula y mayúscula que cada uno de los grafemas puede adoptar; los signos diacríticos supraescritos (tilde y diéresis); los signos de puntuación (coma, punto y coma, punto, signos de exclamación e interrogación, comillas, paréntesis, rayas y corchetes); el espacio en blanco (esencial en la delimitación de la palabra y de otras unidades lingüísticas mayores); un conjunto abierto de signos auxiliares (guion, barra, llave, apóstrofo, asterisco, etc.); y otro conjunto variado de recursos donde la Academia incluye las cifras y símbolos numéricos, así como las abreviaturas, siglas y símbolos de significado científico-técnico.

#### 3.2.4.2. Incorrecciones en el plano gramatical

La gramática, en un sentido estricto, es “la parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras, las formas en las que se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar” (*NGLE*: 3). Son, por tanto, la morfología y la sintaxis sus dos subdisciplinas esenciales. En nuestro idioma, el referente normativo gramatical lo constituye la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 2009).

El concepto de incorrección en el plano gramatical se relaciona, de nuevo, con la norma. Sin embargo, resulta interesante detenerse en el concepto cercano de *agramaticalidad*. Esta se produce cuando no se respetan las reglas morfosintácticas de un idioma. Si se comparan las formas verbales “traiga” y “haiga”, pronto detectamos una incorrección en la segunda: el verbo *haber* es irregular, y su conjugación no sigue las mismas reglas que dan lugar a la forma “traiga”. Se trata de un quebranto de la regularidad del sistema verbal. Sin embargo, la forma “haiga” no es un caso de agramaticalidad, ya que no se han transgrediendo las reglas de conjugación; al contrario, se han aplicado rigurosamente, pero se incurre en el error de hacerlo

en un caso en el que dichas reglas no son válidas. En este sentido, las formas verbales irregulares se incluyen en la norma, pese a su estricta agramaticalidad, y son, por tanto, una parte puramente convencional de la norma. Y esto es así porque, no debe olvidarse, la norma recoge los usos lingüísticos extendidos y prestigiados en una comunidad de habla en un momento concreto, y es esencialmente una creación social que no siempre respeta las reglas de funcionamiento del sistema que regula. ¿Resulta entonces conveniente distinguir entre la agramaticalidad y la incorrección como tipos de errores diferentes? No parece necesario, pues el concepto de incorrección incluye al de agramaticalidad, ya que la norma describe y prescribe tanto los usos gramaticales (que se ajustan al propio funcionamiento del sistema lingüístico) como los que, siendo disfunciones o irregularidades puntuales de ese sistema, se han convertido en aceptables para la comunidad de habla, en norma. (Paredes, 2009: 16)

De lo dicho anteriormente se deriva, además, que la corrección, frente a la gramaticalidad, representa un factor de valoración social. La norma recoge los usos de la expresión cuidada y rechaza los que no considera recomendables, por carecer de prestigio (*NGLE*: 8) y, así, la norma gramatical es el modelo (morfo-sintáctico) de uso del español formal, culto o estándar. No obstante, resulta interesante observar cómo las obras de la Academia han ido evolucionando desde un carácter marcadamente normativo hacia posturas que aúnan la descripción y la prescripción. Es también el caso de la Gramática académica, obra que, sin abandonar el ideal de la necesaria conservación y cuidado de la lengua, expone todo el acervo de variaciones lingüísticas posibles y emite recomendaciones y juicios normativos que “pretenden reflejar propiedades objetivas que ponen de manifiesto el prestigio de las construcciones [...], así como [...] los tipos de discurso y los niveles de lengua que las caracterizan” (*NGLE*: XLIII).

#### 3.2.4.3. Incorrecciones en el plano léxico

La incorrección en el nivel léxico se denomina *impropiedad*. Según Paredes (2009: 19), es una “falta de adecuación entre el pensamiento que el hablante desea transmitir y las palabras que escoge para hacerlo”. Martínez de Sousa (2012: 131) explica que se usa con propiedad el lenguaje “cuando las palabras se emplean con el sentido que todos les reconocen y no con aquel que, por error, creamos que tienen”. El reconocimiento del significado de una palabra por parte de los hablantes se expresa por su alta frecuencia de uso que, como se ha discutido en apartados anteriores, es uno de los requisitos para la incorporación de un uso a la norma. Y la norma en el nivel léxico está codificada en los diccionarios.

En principio, el diccionario de la *RAE*, publicado desde 1726 y que en 2014 vio nacer su última edición, la vigesimotercera, es el referente normativo indiscutible. El *DRAE* “tiene por objeto establecer una pauta o modelo léxico, basándose para ello en el uso de los buenos escritores y personas cultas en general” (Porto, 2002: 67). No obstante, algunos lexicógrafos como Günter Haensch apuntan que el *DRAE* ha pasado de ser un diccionario normativo, que en nombre del purismo rechazaba tenazmente las formas contrarias a la norma preceptiva, a adquirir paulatinamente un carácter más abierto y más descriptivo, introduciendo con mejor disposición formas alejadas del estándar, pero cuya aceptación social y frecuencia de uso acaban recomendando su inclusión en la norma [Haensch (1997), citado en Medina (2003: 69)]. Aun así, el desfase entre uso y norma es insoslayable en el nivel léxico y es la razón que motiva la existencia de los llamados *diccionarios de uso*, “preocupados no por la corrección o la incorrección, sino por el uso real del vocabulario a todos los niveles” (Porto, 2002: 67). Obras como el *Diccionario de uso del español (DUE)* de M. Moliner o el *Diccionario del español actual (DEA)* de M. Seco, O. Andrés y G. Ramos son repertorios lexicográficos desprovistos de prejuicios normativos y, por ello, pueden incorporar formas y usos léxicos efectivamente usados en la lengua en un momento determinado, estén incluidos o no en el modelo léxico de la norma, esto es, en el *DRAE*.

Ante esta dicotomía de obras lexicográficas, cabe preguntarse entonces si las palabras o los significados que no aparecen en el diccionario académico deben considerarse incorrectos. La respuesta es, obviamente, negativa, pues, en primer lugar, un diccionario como el académico no puede recoger exhaustivamente el caudal léxico de una lengua. Los ámbitos más alejados del español estándar no pueden ser todos registrados y, por ello, el *DRAE*, así como los restantes diccionarios generales, actúa necesariamente mediante la selección. Tampoco las voces neológicas pueden incorporarse hasta que se consideran suficientemente instaladas en el uso, aunque los plazos de tiempo para su inclusión en este distinguido club léxico, ciertamente, puedan ser criticados por los usuarios y por algunos especialistas. Pero no es este el lugar para debatir esta cuestión; de lo dicho hasta ahora, interesa destacar que en el léxico, de nuevo, norma y uso sufren desajustes, quizás los más notorios del sistema lingüístico por ser un ámbito de la lengua sometido a una fuerte presión evolutiva. No obstante, este hecho no deslegitima la función del *DRAE* como repertorio léxico con una función reguladora y prescriptiva del español culto, aunque en casos de duda pueda ser necesario recurrir a otros diccionarios o, incluso, a los corpus de la Academia como el *CREA*, el *Corpus de Referencia del Español Actual*, un vasto conjunto de textos de muy diversa procedencia, donde es posible acceder a los usos y formas

léxicas de un gran número de variedades relevantes de la lengua. Así pues, para determinar si una forma es incorrecta o un uso, impropio, debe acudirse al diccionario normativo y, si la duda no es aclarada, puede recurrirse al paradigma descriptivo, cuyos criterios y decisiones, al fin y al cabo, son también creadores potenciales de norma.

Por último, deben tratarse dos conceptos en relación con el nivel léxico: la adecuación y la pobreza léxica. El primero ya ha sido tratado en los apartados 3.2.1. y 3.2.3 y resulta fundamental en este plano de la lengua, pues es precisamente el léxico el nivel lingüístico que quizás muestre con mayor fidelidad el registro de un texto (Aleza, 2010: 267). Por su parte, la *pobreza léxica*, entendida como un uso limitado y poco variado del léxico, supone una inadecuación al registro formal, pues este se caracteriza por el empleo de un léxico variado y preciso. Una de las consecuencias de esta falta de recursos léxicos es la *imprecisión*, que debe diferenciarse de los usos netamente impropios o incorrectos. En un contexto de comunicación formal, no es incorrecto afirmar que una viñeta “da” un mensaje, pues no se obstaculiza la comunicación ni implica un desvío inaceptable del recto significado del verbo, pero sí es un uso impreciso que comporta una inadecuación al registro lingüístico, al no haber sido el escritor capaz de seleccionar un verbo propio del registro demandado por el discurso académico, como podrían ser *transmitir* u *ofrecer*, en lugar del consabido comodín *dar*.

### **3.3. NORMA Y CORRECCIÓN EN LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA**

#### **3.3.1. El registro formal académico como objetivo de etapa**

Como es sabido, los currículos de nuestro sistema educativo se elaboran en dos niveles. En el estatal, los decretos de currículo básico o de enseñanzas mínimas, comunes para todo el Estado, fijan los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y, desde la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de 2013 (LOMCE), los llamados estándares de aprendizaje evaluables. Posteriormente, las comunidades autónomas desarrollan sus propios currículos a partir de los promulgados por el Ministerio de Educación.

No obstante, para esta investigación debemos fijarnos en las leyes y decretos vigentes en Bachillerato durante el curso 2014-2015, por tanto, en el desarrollo de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE). El Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas de este nivel educativo, establece que en Bachillerato:

Se debe atender al desarrollo de la capacidad comunicativa en todo tipo de discursos, pero se debe conceder atención especial a los discursos científicos y técnicos y a los culturales y literarios y, por ello, los ámbitos del discurso en los que se debe trabajar de forma preferente son el académico, el de los medios de comunicación y el literario. En el ámbito académico, se sitúan los textos con los que se adquieren conocimientos, tanto en el campo científico y técnico como en el humanístico, y los que deben producir los propios alumnos y alumnas en sus trabajos escolares, lo que supone familiarizarse con el uso de la expresión en unos contextos formales, que además exigen rigor y precisión.

El párrafo anterior define con claridad el ámbito del discurso académico y formal (tanto en la recepción, como en la producción) como campo de trabajo preferente en este nivel educativo. Según este decreto, los estudiantes deben “familiarizarse” con la expresión en contextos formales, lo cual nos induce a pensar que no se trata tanto de dominar por completo el registro formal, como de aproximarse a él. En cualquier caso, queda así establecido que los estudiantes de Bachillerato deben trabajar con el modelo lingüístico del español estándar, el registro del habla culta formal, que se establece así como referente de corrección necesario.

Por otra parte, los objetivos docentes de la asignatura Lengua castellana y Literatura II, fijados también en el Decreto 1467/2007, ofrecen información interesante para contextualizar nuestra investigación:

Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas, especialmente en el ámbito académico.

Adquirir unos conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos para utilizarlos en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones.

Según estos objetivos, los estudiantes deben ser capaces de elaborar discursos correctos y adecuados a los distintos contextos comunicativos, especialmente en el ámbito académico. Por otra parte, se plantea el aprendizaje gramatical como herramienta fundamental para la composición y corrección de las propias producciones. Se está aludiendo así a la última fase de la escritura, la revisión, para la cual es necesario el desarrollo de la capacidad para la reflexión metalingüística.

Por su parte, el Decreto 102/2008, de 11 de julio, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunitat Valenciana, enuncia con claridad que un objetivo de esta etapa es

el empleo correcto de la variedad estándar del español para la composición de textos formales de carácter académico:

Componer textos escritos expositivos y argumentativos de carácter formal, sobre temas literarios, literarios o relacionados con la actualidad social y cultural. El criterio atiende al desarrollo de la capacidad del alumno para elaborar textos formales, de carácter académico, orientadores de la opinión y de la conducta o reguladores de la vida social y también para situarse como emisor para utilizar procedimientos que garanticen la cohesión y para emplear correctamente la variedad estándar de la lengua.

### **3.3.2. La valoración de la expresión escrita en las PAU: los criterios de corrección**

Por último, haremos referencia a la regulación de las PAU, que se recoge en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, y que establece la constitución de una comisión organizadora que debe hacer públicos, al comenzar cada curso, “los criterios de organización, la estructura básica de los ejercicios y los criterios generales de calificación” de los exámenes. Así, cada universidad tiene una comisión gestora de las PAU. Los criterios de corrección de la prueba de Lengua castellana y Literatura de 2015 establecen, respecto a la evaluación de la expresión y la competencia lingüística, que:

La calificación global del ejercicio podrá incrementarse hasta un punto o bien disminuirse hasta 3 puntos: (1) incremento, cuando la producción escrita del alumno sea excelente o bien cuando valore la eficacia comunicativa del texto (adecuación enunciado-enunciación),...; y (2) disminución: hasta 3 puntos por cuestiones de corrección gramatical y ortográfica, o por deficiencias en otras propiedades textuales (adecuación, coherencia, cohesión). En el caso concreto de la ortografía, se descontará a razón de 0,25 por cada falta que afecte a las grafías y 0,15 por cada tilde. Este cómputo afectará a errores nuevos y no a faltas ortográficas que pudieran repetirse en el examen. (Comisión gestora de las PAU: Criterios de corrección, 2015)

Como puede verse, en los criterios de corrección propuestos por la Universidad de Valencia, la evaluación de los planos lingüístico y discursivo se define por medio del premio o la penalización, expresados en un incremento (hasta 1 punto) o una disminución (hasta 3 puntos) en la calificación obtenida por el examinando. La penalización concreta se especifica solo para las faltas ortográficas que afectan a grafías y tildes. La valoración punitiva del resto de errores (los de tipo gramatical y los relativos a las propiedades textuales) queda a criterio del corrector, pues no se especifica qué tratamiento concreto adoptar ante ellos. Por su parte, el premio por

una expresión escrita excelente tampoco se concreta, más allá de la imposición del incremento máximo de 1 punto. Además, ha de tenerse en cuenta que este incremento en la nota puede deberse también a la excelencia en el contenido del análisis realizado por el estudiante.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1. CONTEXTO**

La presente investigación se llevó a cabo con estudiantes de segundo curso de Bachillerato de un centro de enseñanza secundaria de la ciudad de Valencia, durante el curso 2014-2015. Se trata de un instituto ubicado en el centro de la ciudad, en el que estudian alumnos pertenecientes mayoritariamente a un nivel sociocultural medio-alto. La edad mínima de los alumnos del grupo es, por tanto, de 17 años.

### **4.2. PARTICIPANTES**

Los participantes en esta investigación son 18 alumnos matriculados en la asignatura optativa *Habilidades comunicativas*, a los que se encomendó una actividad de producción escrita como colofón al desarrollo de una secuencia didáctica dedicada al humor gráfico y las viñetas satíricas. Los textos obtenidos en esta actividad constituyen el corpus que ha sido analizado en nuestro trabajo.

Adicionalmente, se ha contado con la colaboración de uno de los profesores del centro, que se prestó a ser entrevistado en calidad de corrector de pruebas de selectividad de la materia de Lengua castellana y Literatura II.

### **4.3. INSTRUMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se articula en torno a dos ejes:

#### **4.3.1. Actividad de producción escrita y análisis del corpus**

La tarea encomendada a los estudiantes consistió en la redacción de un breve comentario personal (mínimo 250 palabras) en el que debían analizar y comentar una viñeta satírica elegida de entre cuatro propuestas. Se trató de una tarea realizada en casa para la cual dispusieron de una semana completa. Los alumnos recibieron una hoja fotocopiada con las cuatro viñetas y las instrucciones correspondientes (puede consultarse el documento original entregado a los estudiantes en el *Anexo I* (p. 66). En resumen, los alumnos debían describir la ilustración, explicar su significado, aclarar la contribución del dibujo al mismo, así como expresar su

opinión respecto al contenido satírico de la viñeta. Adicionalmente, se les pidió que compusieran un texto “coherente y cohesionado” con la intención de que no respondieran esquemáticamente a las preguntas. No se realizó ninguna indicación respecto al género discursivo o la tipología textual.

Resultado de la actividad de producción escrita encomendada a los estudiantes se obtuvo un pequeño corpus de 18 textos que son el objeto de estudio de la investigación. Se trata de un análisis cualitativo de las incorrecciones normativas detectadas en el corpus. Este análisis brinda, además, la oportunidad de representar de forma cuantitativa las parcelas en las que pueden clasificarse los errores cometidos por los estudiantes, lo cual permite señalar aquellas que resultan más problemáticas, así como hacernos una idea general sobre la destreza de los estudiantes en la producción escrita, objetivo prioritario de la presente investigación.

Debe advertirse que nuestro trabajo se interesa por la última fase del proceso de evaluación de una tarea de producción escrita: la corrección del producto final. Y, dentro de esta fase final de la corrección, el análisis se centra en los errores o incorrecciones que presentan los textos, y que tradicionalmente se han llamado “faltas”. En la consideración de lo que es o no una falta sancionable, nos hemos centrado en aquellos errores que pueden considerarse claros incumplimientos de la norma ortográfica y gramatical del español, norma que, como ya se ha explicado en el marco teórico, puede entenderse como la descripción de la lengua culta formal, del registro formal, erigido en objetivo fundamental del área de Lengua castellana y Literatura definido en el currículo de Bachillerato.

Y estos son los límites que este trabajo sobre corrección ha querido imponerse. No caben en él, por tanto, consideraciones de carácter estilístico, ni podemos detenernos en una valoración de aspectos —por otra parte, muy importantes para evaluar la calidad de un escrito— relacionados con las propiedades textuales de la coherencia y la cohesión; aunque, obviamente, son muchos los incumplimientos de la norma que pueden ponerse en relación con dichas propiedades, pues repercuten directamente en ellas. Sería, por ejemplo, el caso de la puntuación como elemento que contribuye a la coherencia y a la cohesión discursivas (Figueras 2001: 7). No obstante, hemos decidido incorporar los errores de inadecuación léxica, pese a no ser usos antinormativos, pues la noción de registro es indisoluble de la idea de adecuación y, en definitiva, porque lo que se está evaluando en esta investigación es la adecuación del discurso al registro formal, propiedad textual que se cumplirá, entre otras cosas, si las elecciones lingüísticas se ajustan a la norma del español estándar.

Para identificar los errores se ha empleado un sistema de marcación. Las marcas, atendiendo al tipo de incorrección, son las siguientes: G para los errores gramaticales, O para los ortográficos, P para los de puntuación, y L para los relacionados con el léxico. Cada error queda codificado por el tipo de incorrección (letra mayúscula) y un subíndice que indica, mediante números, el orden de aparición del error en los textos. Este sistema de referencias permite acudir al *Anexo II*, donde se encuentran los textos del corpus, transcritos y corregidos, y localizar fácilmente cualquiera de los errores referenciados en esta investigación.

#### **4.3.2. Entrevista a un profesor corrector de PAU**

El segundo eje que articula este trabajo es una entrevista a un profesor corrector de PAU. Se trata de una entrevista semiestructurada en la que se repasan varias áreas de interés de nuestra investigación: la calidad de la expresión escrita de los alumnos, la evaluación y corrección de textos durante el curso y los criterios de corrección referidos a la expresión del examen de las PAU. En definitiva, esta técnica cualitativa de investigación sirve para indagar en la tarea de corrección de textos escritos desde la perspectiva del profesor, así como para valorar los criterios de corrección decretados desde la universidad. Supone una valiosa fuente de información al tratarse de un profesor con larga experiencia como docente y como corrector de PAU.

## 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En primer lugar, se ofrecerá una descripción de los errores observados en la corrección de los textos, resultado de la tarea de producción escrita encomendada a los estudiantes (5.1). En segundo lugar, se analizará la entrevista realizada a un profesor corrector de exámenes de selectividad y se comentarán los hallazgos más interesantes para los objetivos de la investigación (5.2). Finalmente, se realizará una discusión contrastiva de los resultados (5.3).

### 5.1. TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA: CORRECCIÓN DE LOS TEXTOS

#### 5.1.1. Errores ortográficos

##### 5.1.1.1. Errores en grafías

Los errores en grafías son escasos (solo seis en todo el corpus) y no representan un problema importante. Cuatro de las incorrecciones pueden inscribirse en lo que Camps *et al.* (1990: 99) denominan errores con una “dominante grafofónica”. Son todos casos relacionados con fonemas a los que corresponden dos grafías: *b* y *v* para el fonema /b/, *ll* e *y* para el fonema /y/ y las letras *g* y *j* para el fonema /x/. En todos ellos el mecanismo del error consiste en una confusión entre grafías: “cojidos” (T.1, O<sub>2</sub>), “rallas” (T.2, O<sub>3</sub>), “aprovechándose” (T.9, O<sub>5</sub>) y “obserbar” (T.14, O<sub>7</sub>).

Los otros dos errores ortográficos —“enriqueciéndose” (T.17, O<sub>11</sub>), y “revindicativa” (T.13, O<sub>6</sub>)— afectan a vocales: el primero es una sustitución de *i* por *e*; el segundo es un error de supresión de la *i*.

##### 5.1.1.2. Errores de puntuación

Los errores de puntuación conforman el apartado más problemático de la ortografía. Las 60 faltas detectadas, un 32,3% del total del errores del corpus, son buena prueba de esta circunstancia. Para la clasificación de estas incorrecciones se ha optado por asumir la ordenación seguida por los académicos en la *OLE* (281-440). De entre las sistematizaciones funcionales de la puntuación observadas en otros estudios (Figueras, 2001; Martínez de Sousa,

2008 y 2012)<sup>5</sup>, hemos preferido seguir a la RAE por su claridad. Así, en este análisis seguiremos la clasificación del cuadro que sigue (las letras entre paréntesis son referencias que remiten a los distintos epígrafes de este apartado). Se ha aprovechado para cuantificar el número de errores en cada categoría.

Signos y funciones afectadas			Nº de errores	
Errores en el uso de la coma	Delimitación de unidades con alto grado de independencia en la oración	Incisos explicativos (a)	6	
		Conectores de enunciado (b)	11	
	Delimitación de grupos sintácticos en la oración (c)	Separación sujeto-verbo	4	
		Separación verbo-complementos	2	
	Delimitación de oraciones	Separación de unidades y oraciones coordinadas	Oraciones copulativas y enumeraciones (d)	3
			Oraciones adversativas (e)	10
		Separación de oraciones subordinadas	Oraciones causales (f)	7
			Oraciones condicionales y concesivas (g)	7
	Errores en el uso del punto, las barras y los paréntesis (h)	Punto		2
		Paréntesis		3
Barras		1		
Errores en el uso del punto y coma y de los dos puntos (i)	Punto y coma		3	
	Dos puntos		3	

Total errores de puntuación: 60

**Tabla 1.** Clasificación de los errores de puntuación.

<sup>5</sup> Para un recorrido pormenorizado por las distintas propuestas de clasificación de los signos de puntuación y sus funciones puede consultarse Bustos (2013: 147-154).

*a. Coma para delimitar construcciones explicativas: los incisos*

Cuatro de los seis casos identificados en esta categoría se deben a la ausencia de la debida separación de los incisos explicativos, como en el siguiente ejemplo:

(1) También se puede interpretar de otra manera, en la que el niño [,] creyendo que es una estrella fugaz, le dice a la niña de pedir un deseo. (T.8, P<sub>15</sub>)<sup>6</sup>

Relacionadas con estos incisos, aparecen dos construcciones relativas explicativas que también carecen de comas (P<sub>12</sub> y P<sub>31</sub>).

*b. Coma para delimitar conectores de enunciado*

Con respecto a los conectores discursivos, los casos más frecuentes (5 de 11) ocurren por la ausencia de las dos comas que deben delimitarlos cuando aparecen en medio de la secuencia sobre la que inciden, como en (2):

(2) ... estoy de acuerdo con el mensaje que transmite la viñeta ya que [,] por ejemplo [,] hay una gran cantidad de personas que defienden una revolución pero... (T.14, P<sub>24'</sub>)

En dos casos falta solo la segunda coma (P<sub>15</sub> y P<sub>30</sub>) y en otro, la primera (P<sub>14-15</sub>). También se han encontrado tres casos en los que falta la coma demarcativa cuando el conector aparece al comienzo de la secuencia (P<sub>17</sub>, P<sub>25''''</sub> y P<sub>44</sub>).

*c. Coma entre sujeto y verbo y entre el verbo y sus complementos*

Es una regla general bien conocida (en la que nos consta se insiste con frecuencia en las aulas) que la puntuación no debe romper la dependencia que se establece entre grupos sintácticos

---

<sup>6</sup> Con respecto a los ejemplos del corpus citados en este trabajo:

1) Se ha intentado respetar en lo posible la redacción original de los estudiantes; no obstante, no será infrecuente nuestra intervención, añadiendo, siempre entre corchetes, informaciones y aclaraciones adicionales que consideramos pertinentes para la mejor comprensión de los fragmentos. Se trata, en la mayoría de los casos, de información recuperada del co(n)texto y de la que se ha prescindido en el proceso de citación. En ocasiones, se ha considerado oportuno ofrecer, igualmente entre corchetes, correcciones como la adición de determinadas palabras y signos de puntuación indebidamente omitidos en los originales. Por su parte, los errores de acentuación se han corregido de forma sistemática en todas las citas.

2) Todos los ejemplos se presentan numerados (entre paréntesis y en letra cursiva, antecediendo a la cita) para hacer referencia a ellos con mayor facilidad.

3) Tras cada cita aparece una referencia que identifica el error, indicando el texto en el que aparece (T) y el tipo de error concreto, según el sistema de codificación referido en el capítulo *Metodología*.

fuertemente vinculados. Es el caso del sujeto y el verbo, y de este y aquellos complementos exigidos por su significado léxico, como el complemento directo, el indirecto, el predicativo, el de régimen y el agente (*OLE*: 313-315). En nuestro corpus aparecen cuatro casos de separación indebida del sujeto y su verbo, como el del ejemplo (3), y dos que separan el verbo de su complemento, como ocurre en (4):

(3) Al conocer esto los niños, el propio deseo que piden, es que sea una simple estrella fugaz (T.8, P<sub>14</sub>)

(4)... uno de ellos dice que pida un deseo y el otro contesta, que sea una estrella fugaz. (T.1, P<sub>1</sub>)

#### *d. Coma en la coordinación copulativa*

El caso del uso de la coma en relación con la conjunción copulativa y es problemático y puede suscitar dudas también en el corrector. La razón es la distinción poco nítida entre las comas obligatorias y las que son solo facultativas, según la norma ortográfica. Veámoslo en los siguientes ejemplos en los que encontramos un caso de uso optativo de la coma ante la conjunción y que, sin embargo, consideramos sería muy conveniente:

(5) “Un hombre vestido de traje, [...], está andando por la calle y de repente se encuentra una baldosa movida [,] y en ella hay una mano de un color oscuro, pidiendo ayuda.” (T.2)

(6) “Esta viñeta es una viñeta muy fácil a la hora de entenderla y de interpretarla [,] y estoy completamente de acuerdo con su crítica y a favor de ella.” (T. 17)

Los límites entre norma y estilo son borrosos en estos y en otros casos. Según la *OLE* (324), “es frecuente, aunque no obligatorio, que entre oraciones coordinadas se ponga coma delante de la conjunción cuando la primera tiene cierta extensión y, especialmente, cuando tienen sujetos distintos”. En (5) y (6) se dan las dos circunstancias, pero la falta de contundencia en las instrucciones del texto académico nos impide materializar nuestro impulso inicial de añadir esas comas y considerar su ausencia como una incorrección.

Sin embargo, otros casos sí parecen ser más claros, en el sentido de que son claramente prescriptivos en el texto de referencia. Según la Ortografía académica, “se escribe coma delante de estas conjunciones [copulativas y disyuntivas] cuando la secuencia que encabezan enlaza con todo el predicado anterior, y no con el último de sus miembros coordinados” (*OLE*: 324). Si se compara esta instrucción con la anterior, referida a la variedad de sujetos, se observa que la Academia ha decidido imprimir a ambas formulaciones matices que llevan a diferentes

percepciones connotativas de ambos usos de la coma. El primero es un uso “frecuente, aunque no obligatorio”, y para el segundo se recurre a un presente gnómico que confiere a lo dicho — “se escribe coma delante de... cuando...” — cierto valor de intemporalidad tras el cual parece esconderse una norma. Y si esto es así, deberá marcarse la ausencia de coma en (7) como una incorrección:

(7) ... no me ha producido ningún tipo de risa, es una imagen cruel y real [,] y eso jamás será gracioso. (T.13, P<sub>26</sub>'')

También hay una clara incorrección en el siguiente ejemplo en el que se escribe coma después de la conjunción copulativa:

(8) ..., probablemente sea un misil israelí dirigido a la ciudad palestina de Gaza y, los pobres niños vayan a morir. (T.8, P<sub>13</sub>)

Por último, en lo tocante a la coordinación por yuxtaposición, se identifica la falta de coma ante *etc.* en el cierre de una enumeración (P<sub>24</sub>).

#### *e. Coma en la coordinación adversativa*

De los 25 casos de aparición de la conjunción *pero* en el corpus, 22 requieren coma antes de la conjunción; de ellos, en 10 falta la coma (por ejemplo, en P<sub>6-7</sub>', P<sub>8</sub>'', P<sub>11</sub> y P<sub>15</sub>'). Con respecto a la conjunción *sino*, tan solo aparece dos veces, y correctamente puntuada. Nos parece llamativo el abultado número de errores en estos casos, pues se trata de una de las normas de puntuación más claras y sencillas que, además, apenas presenta excepciones.

#### *f. Coma y oraciones causales*

La causal es una de las relaciones de subordinación que aparece con mayor frecuencia en los textos: hay 18 oraciones causales introducidas por la conjunción *porque* y 27, por la locución *ya que*. Parece un número razonable si se tiene en cuenta que prácticamente todos los textos incluyen secuencias textuales argumentativas.

La mayor dificultad con relación a la puntuación de estas oraciones reside en la obligatoriedad de anteponer una coma en aquellas causales que son externas al enunciado o periféricas, esto es, las llamadas *causales de la enunciación* y las *causales explicativas* (OLE: 335-336). Ciertamente, esta dificultad puede hacerse extensiva a los propios correctores, pues la

diferenciación de las causales periféricas de las *causales del enunciado*, estas sin coma, exige una lectura atenta de las relaciones lógicas entre las oraciones. Como apunta Bustos (2013: 140), se trata de “una distinción que escapa con extraordinaria facilidad”.

Resulta llamativo que ninguna de las oraciones construidas con *porque* presente coma antepuesta en el corpus. Esta conjunción parece asociarse a un uso siempre sin coma, incluso cuando se trata de causales externas al enunciado como en los siguientes ejemplos:

(9) ... hay una gran cantidad de personas que defienden una revolución del proletariado pero la defienden solo en Internet [,] porque cuando llega la huelga se quedan en casa. (T.14, P<sub>25</sub>)

(10) ... a lo que la chica contesta que ojalá se trate de una estrella fugaz [,] porque en realidad lo que ven es el bombardeo [...] sobre Gaza,... (T.7, P<sub>12-13</sub>)

Por su parte, el empleo de *ya que* parece generar más dudas en los estudiantes, que separan estas causales con coma en 8 de los 27 casos en los que aparece la locución. Del mismo modo, se detecta la elección preferente de *ya que* para introducir oraciones causales explicativas y de la enunciación: de las 14 causales periféricas que hemos identificado en los textos, los alumnos han empleado *ya que* en 12 y *porque*, solo en dos. De la dificultad de su identificación (o del desconocimiento de esta regla de puntuación) dan cuenta los errores en la puntuación de estos casos. Aparte de las incorrecciones relacionadas con *porque* (véanse los ejemplos (9) y (10), en los que falta la coma), se han identificado cinco casos de causales periféricas con *ya que* no delimitadas por el signo prescrito en la norma. Los siguientes ejemplos nos parecen suficientemente claros:

(11) “Estos niños son palestinos y viven en la ciudad de Gaza [,] ya que un pequeño cartel en la finca nos lo indica.” (T. 8, P<sub>13</sub>)

(12) “... seguramente sea un misil o algún objeto de guerra [,] ya que en Gaza están en este estado.” (T. 16, P<sub>27</sub>)

No obstante, y ante las dificultades anunciadas para la distinción de los distintos tipos de oraciones causales, parece oportuno cuestionar la conveniencia de señalar estas incorrecciones. Aunque se han contabilizado como errores normativos, creemos que estos casos podrían pasarse por alto en el nivel educativo que nos ocupa, pues pertenecen a un ámbito de dominio ya consolidado del registro formal.

### *g. Coma y oraciones condicionales y concesivas*

Dos de las tres incorrecciones detectadas en oraciones concesivas presentan la particularidad de ser casos de concurrencia con la conjunción causal *porque*, como en el siguiente ejemplo:

(13) También me gusta porque [,] aunque no se refiere exactamente a eso, menta la libertad de expresión,... (T. 12, P<sub>23</sub>)

Con respecto a las construcciones condicionales, se han encontrado cinco incorrecciones por ausencia de la coma obligatoria. Son todos casos de prótasis antepuestas, como en (14):

(14) ... si fuera yo el que “lo maneja todo por allí” [,] uniría Israel y Palestina... (T. 18, P<sub>43</sub>)

### *h. Incorrecciones relacionadas con el punto, las barras y los paréntesis*

Los únicos errores relacionados con el empleo del punto aparecen en el texto 18, uno de los que presentan una expresión más problemática. En dos ocasiones el estudiante omite el punto final que cierra los párrafos, pero lo más llamativo de este caso son las decisiones adoptadas cuando concurren el punto o la coma con los paréntesis, como en (15):

(15) ... está compuesta por un fondo oscuro y dos jóvenes palestinos que desean que el misil judío que apunta contra sus casas / familiares / servicios como hospitales o escuelas / ellos mismos solo sea una estrella fugaz. (cosa que no es). (T.18, P<sub>36</sub> y P<sub>37</sub>)

También se observa en el ejemplo anterior el empleo incorrecto de las barras para separar los miembros de una enumeración.

### *i. Incorrecciones relacionadas con los dos puntos y con el punto y coma*

En este apartado se han identificado tres errores por ausencia de los dos puntos necesarios para introducir una cita (en P<sub>6</sub>) y explicaciones o enumeraciones con antecedente (en P<sub>9</sub> y P<sub>16</sub>). Con respecto al punto y coma, al valorar las escasas ocasiones en las que se emplea este signo de puntuación en el corpus, hemos detectado un error claro en P<sub>22</sub>. De igual forma, consideramos necesario el empleo de punto y coma (también podría emplearse un punto y seguido) en dos casos: P<sub>3</sub> y P<sub>19</sub>.

### 5.1.1.3. Errores de acentuación

Los errores relacionados con la acentuación son muy cuantiosos (48) y representan el apartado ortográfico más problemático, tras la puntuación. 11 casos se deben a una tildación incorrecta, el resto, a la ausencia de tilde. En la *Tabla 2* se presentan los errores de acentuación, clasificados según sus mecanismos productores. Se han considerado como tales: el cambio en la sílaba acentuada, la no acentuación de hiatos, la aplicación incorrecta de las reglas básicas de acentuación según las palabras sean agudas, llanas o esdrújulas, la tilde diacrítica y, por último, la acentuación de monosílabos no diacríticos.

Tipo de error		Nº errores	
Cambio en la sílaba tónica		2	
Hiatos		6	
Acentuación de palabras	agudas	16	22
	llanas	2	
	esdrújulas	4	
Tilde diacrítica	interrogativos	12	17
	monosílabos	4	
	otros	1	
Monosílabos		1	

**Tabla 2.** Clasificación de los errores de acentuación.

De esta distribución de errores cabe destacar el abultado número de casos que afectan a palabras agudas, así como los que se relacionan con la función diacrítica de la tilde. Con respecto a los primeros llama la atención encontrar un número tan elevado de casos, pero sorprenden más los errores en hiatos (todos ellos por ser tónica la vocal cerrada), pues se trata de una de las reglas más sencillas de la acentuación. Por su parte, los errores en casos de tilde diacrítica resultan esperables pues constituyen uno de los “clásicos demonios ortográficos” (Torner y Battaner, 2005: 33).

#### 5.1.1.4. Errores en el empleo de mayúsculas

Los errores en el empleo de las letras mayúsculas son pocos: “**f**ranja de Gaza” (T.1, O<sub>1</sub>), “**i**nternet” (T.12, O<sub>6</sub> y T.14, O<sub>8</sub>) y “**p**alestina” (T.18, O<sub>12</sub>).

En el caso del primer topónimo, ciertamente, debemos reconocer las dificultades encontradas en su corrección. Se trata de una duda habitual en los topónimos precedidos de un sustantivo genérico: ¿forma este parte del nombre propio y se escribe con mayúscula o, por el contrario, es un mero nombre común clasificador y, por tanto, debe escribirse con minúscula? La *OLE* (462) advierte de que esta cuestión no siempre es fácil de determinar y, efectivamente, el caso concreto de la *Franja de Gaza* cumple algunas reglas ofrecidas por la Ortografía académica, que acaban siendo contradictorias entre sí. La clave para la decisión finalmente adoptada se encuentra en la siguiente pauta ofrecida por la *OLE* (463): “se considera parte del nombre propio el sustantivo genérico que antecede al término específico de la denominación cuando no es el que habitualmente se utiliza para referirse al tipo de realidad designada”. Ciertamente, no conocemos otras *franjas* que designen regiones o áreas geopolíticas relevantes. No obstante, una vez aclarada la duda al respecto de este nombre propio, cabría preguntarse si un caso como este debería considerarse un error cuantificable en la corrección de textos. Pensamos que no, máxime si se tienen en cuenta las dudas generadas en el propio corrector y la subsiguiente consulta a la obra de referencia, así como en el corpus CREA de la RAE, donde, por cierto, se registran 143 casos con minúscula y solo 79 con mayúscula.

#### 5.1.1.5. Errores en la división de palabras

Los tres errores aparecen en las siguientes expresiones: “ni si quiera” (T.3, O<sub>4</sub>), “deacuerdo” (T.14, O<sub>9</sub>), “sobretudo” (T.16, O<sub>10</sub>), este último debido, probablemente, a la interferencia con el catalán.

### 5.1.2. Errores gramaticales

En el nivel gramatical, los errores se han clasificado en cuatro grandes bloques: errores de concordancia, anacolutos, incorrecciones en el régimen preposicional y un último bloque misceláneo donde se agrupan errores diversos que no pueden subsumirse en las otras categorías. La siguiente tabla recoge la distribución de errores por bloques y el porcentaje representado por cada uno en el total de incorrecciones gramaticales:

<i>1. Errores de concordancia</i>	11	29,7%
<i>2. Anacolutos</i>	11	29,7%
<i>3. Errores en el régimen preposicional</i>	8	21,7%
<i>4. Otros errores gramaticales</i>	7	18,9%
<b>Total errores gramaticales:</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

**Tabla 3.** Clasificación de las incorrecciones gramaticales.

#### 5.1.2.1. Errores de concordancia

La concordancia es, junto con los anacolutos, la mayor de las dificultades gramaticales encontradas en los textos, al menos, desde un punto de vista cuantitativo. Los once errores contabilizados en esta categoría se han clasificado en dos grandes grupos atendiendo a los dos tipos básicos de concordancia: la verbal y la nominal. En la *Tabla 4* se ordenan las discordancias en función del tipo preciso de error, esto es, de la relación de concordancia que se ve afectada y de las estructuras o accidentes gramaticales implicados. Cabe destacar que la mayor parte de los problemas (9 errores, de un total de 11) tiene que ver con la concordancia verbal.

<b>Clase de concordancia</b>	<b>Relación de concordancia afectada</b>	<b>Estructuras o accidentes implicados</b>	<b>Número de casos y referencias al corpus</b>
<b>Verbal</b>	Concordancia sujeto-verbo	sujeto plural y verbo singular	5 (G <sub>1</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>16</sub> , G <sub>28</sub> )
		sujeto singular y verbo plural	2 (G <sub>6</sub> , G <sub>15</sub> )
		sujeto coordinado y verbo singular	1 (G <sub>4</sub> )
	Falsa concordancia en oración impersonal	verbo y complemento de régimen	1 (G <sub>20</sub> )

<b>Nominal</b>	Concordancia entre antecedente y relativo	género y número	1 (G <sub>14</sub> )
		género	1 (G <sub>27</sub> )

**Tabla 4.** Clasificación de los errores de concordancia

*a. Concordancia verbal*

En este primer bloque, la mayor parte de los errores (8 de 9) afecta a la concordancia de número entre el sujeto y el verbo. No se ha detectado ninguna discordancia en la persona gramatical. En más de la mitad de los casos (5 de 8), los errores se deben a que se hace concordar un sujeto en plural (subrayado en las citas) con un verbo en singular, como en los siguientes ejemplos:

(16) En ella [la viñeta] **sale dibujado** dos niños que están cojidos de la mano... (T.1, G<sub>1</sub>)

(17) Los elementos que contribuyen al significado de la viñeta son un cartelito [en el] que pone Gaza, que nos ayuda a situar la escena, y grietas en el edificio [,] que nos **ayuda** a saber que el sitio está mal y derruido. (T.1, G<sub>3</sub>)

De los tres casos restantes, dos ocurren entre un sujeto en singular y un verbo en plural, y el otro, el ejemplo (18), se debe a la discordancia entre un sujeto formado por dos elementos coordinados y un verbo en singular:

(18) La vestimenta y la cara de los niños nos **ayuda** a entender que están viviendo una situación de pobreza y de miseria. (T.1, G<sub>4</sub>)

El último de los errores de este bloque se debe a que el alumno hace concordar el verbo con su complemento de régimen en una oración impersonal con *se*:

(19) ... podemos ubicar y entender lo que nos quiere decir el autor, ya que además **se tratan de hechos recientes o contemporáneos**;... (T.7, G<sub>20</sub>)

*b. Concordancia nominal*

En la parcela de la concordancia nominal, los dos únicos errores identificados se dan entre un relativo y su antecedente (subrayado en las citas). Veamos los dos casos:

(20) Estábamos acostumbrados a la corrupción y [al] abuso de poder de **la** que la Iglesia ha hecho gala desde su existencia,... (T.4, G<sub>14</sub>)

(21) Por un lado, podemos pensar que la escena es una escena de despedida, en *el* que los niños son conscientes de que va a estallar un misil,... (T.15, G<sub>27</sub>)

En (20) se observa un antecedente integrado por dos elementos coordinados, que exige un relativo (el artículo que precede a la conjunción *que*) en masculino plural. El error esperable habría sido una concordancia en masculino y singular, debido a la cercanía del segundo elemento de la coordinación, que es masculino (el “abuso de poder”); sin embargo, el estudiante opta por concordar el relativo con el primer y más alejado de los elementos, que es femenino y singular (“la corrupción”).

Tampoco en (21) parece haber una influencia de elementos cercanos que favorezcan la elección del artículo masculino en el relativo, pues todos los elementos próximos son femeninos.

### 5.1.2.2. Anacolutos

#### *a. Aclaración del concepto de anacoluto*

Los anacolutos representan casi el 30% del conjunto de incorrecciones en el plano gramatical. Se trata, en palabras de Gómez Torrego (2011: II, 841), de “rupturas sintácticas debidas a causas diversas: distracciones, dificultad para hilvanar los componentes de las oraciones y enunciados, desaliño mental, etc.” No obstante, este lingüista considera la noción de anacoluto en un sentido amplio que incluye “cualquier incoherencia sintáctico-lógica”, lo cual le lleva a incluir determinados errores de concordancia dentro de esta categoría. Nosotros preferimos manejar una definición más restringida, como la que recoge el diccionario de María Moliner (*DUE*, 2001):

Apartamiento del rigor sintáctico en una frase, por dejarse llevar el que habla o escribe del curso de su pensamiento; muchas veces consiste en la impropiedad del régimen de las palabras con que se ha empezado el periodo, debido a que el que habla no ha abarcado la totalidad de él al empezar a hablar.

En primer lugar, se expondrán y comentarán algunos de los anacolutos descubiertos en el corpus, intentando acercarnos a las posibles causas de estas alteraciones del plano sintáctico. En segundo lugar, se formulará una propuesta de clasificación que permita sistematizar los casos en mecanismos inclusivos.

### *b. Descripción y análisis de algunos casos*

En el ejemplo (22) se observa una llamativa incompatibilidad entre el primer *que* y el participio *que le sigue*:

(22) Me gusta la viñeta y la crítica ***que realizada para que la gente*** que aún no se ha dado cuenta de nuestra situación de vasallos hacia burgueses, de marionetas controladas por el poder, un poder lleno de mentiras, de robo y de muy poco respeto hacia nuestro país. (T.2, G<sub>10</sub> y G<sub>12</sub>)

El estudiante parece haber cambiado de opinión durante la escritura, adoptando dos decisiones discursivas diferentes e incompatibles que, al coexistir, generan la falta de ilación sintáctica. Aparentemente, bastaría con eliminar el *que* para devolverle la gramaticalidad a la oración; sin embargo, al terminar de leerla, se detecta la ausencia de un predicado verbal necesario, el de la oración subordinada causal introducida por *para que*. La razón de esta falta podría residir en la larga complementación especificativa del sujeto (en forma de oración de relativo) que se antepone al predicado omitido. El resultado es una frase que queda truncada sintácticamente e incompleta en su significado.

Algo parecido ocurre en (23), aunque en este caso la omisión corresponde a una complementación verbal, el acusativo exigido por el verbo *pedir*, que se introduce mediante una oración subordinada inconclusa. De nuevo, la interposición de una digresión parece hacer olvidar al escritor que debe completar el régimen de las palabras con que ha empezado su discurso y, así, la sintaxis oracional queda truncada y el significado incompleto:

(23) Para concluir quiero ***pedir que*** para próximas viñetas, como decía la teoría, sin un contexto (desconociendo lugar y fecha de publicación) no se comprenden del todo las viñetas (T.18, G<sub>31</sub>)

También el desorden oracional puede ser causa de un anacoluto, como en (24), donde el predicado nominal queda excesivamente alejado del núcleo al que complementa:

(24) Creo verdaderamente en el ***mensaje*** que se está dando y por ello la he elegido, ***muy evidente y muy vigente*** (T.13, G<sub>26</sub>)

Otros fenómenos detectados en este nivel sintáctico son la coordinación incorrecta de verbos que tienen regímenes preposicionales distintos (25), la yuxtaposición de elementos no coordinables (26) o la coexistencia de dos verbos incompatibles en un mismo enunciado (27):

(25) Personalmente, ***pienso y califico*** esta viñeta ***de*** cruel pero que expresa perfectamente la realidad. (T.8, G<sub>22</sub>)

(26) ... la mano representa la voz del pueblo pidiendo ayuda por diferentes motivos supongo que piden ayuda por la crisis: **trabajos, debido al aumento de precios**. (T.2, G<sub>8</sub>)

(27) La viñeta esta dibujada casi plenamente en negro, únicamente **aparecen** más blancos y claros **son** las figuras de los niños,... (T.5, G<sub>17</sub>)

Por último, el caso (28) está también relacionado con los verbos:

(28) En vez de ayudar al pueblo los políticos corruptos se encargan de explotar a la gente **haciendo que** si tienen la oportunidad y algo de dinero **emigrar** a otro país para intentar mejorar su vida. (T.2, G<sub>9</sub>)

De nuevo, un desvío de la línea discursiva principal (esta vez, por una subordinada condicional interpuesta) parece estar detrás de esta incoherencia sintáctica.

En la *Tabla 5* se recoge una propuesta de clasificación de los errores detectados:

Mecanismos generales	Mecanismos específicos	Casos	
Oraciones truncadas	<i>Omisión predicado</i>	3	G <sub>9</sub> , G <sub>29</sub> , G <sub>11</sub>
	<i>Omisión complemento obligatorio</i>	2	G <sub>31</sub> , G <sub>2</sub>
Coaparición de elementos sintácticamente incompatibles	<i>Mezcla de construcciones sintácticas</i>	2	G <sub>9</sub> , G <sub>10</sub>
	<i>Coaparición incorrecta de 2 verbos</i>	1	G <sub>17</sub>
	<i>Coordinación de 2 verbos con regímenes diferentes</i>	1	G <sub>22</sub>
	<i>Yuxtaposición de elementos no coordinables</i>	1	G <sub>8</sub>
Desorden oracional	<i>Separación excesiva de complementos</i>	1	G <sub>26</sub>

**Tabla 5.** Clasificación de los anacolutos

### 5.1.2.3. Rección preposicional

La mayoría de las dificultades encontradas en esta parcela se deben a casos de elección incorrecta de las preposiciones que rigen verbos y sustantivos como, por ejemplo, en (29):

(29) ... para que la gente que aún no se ha dado cuenta de nuestra situación de vasallos **hacia** burgueses,... (T.2, G<sub>11</sub>)

El uso de la preposición *hacia* es claramente incorrecto; debería haberse empleado *de*, pues solo se puede ser vasallo *de* alguien.

En (30) el acusativo obligatorio del verbo —*dotar* es transitivo en todas sus acepciones (DPD: 240)— se ha sustituido por un sintagma preposicional con función de complemento circunstancial de lugar, “en la escena”, por lo que la construcción es del todo incorrecta. En su lugar, debería haberse empleado un complemento directo, preferiblemente sin la preposición *a*, al referirse a un nombre de cosa: “se dota de una mayor expresividad y dramatismo *la escena*”.

(30) ... con esta viñeta, en la que [<sub>s</sub>] usando a dos niños, se *dota de* una mayor expresividad y drama [<sub>dramatismo</sub>] **en** la escena. (T.8, G<sub>23</sub>)

El empleo de la perífrasis *deber + de + infinitivo*, que denota probabilidad, incertidumbre o duda, no es correcto en (31). Debería haberse empleado la perífrasis de obligación *deber + infinitivo*.

(31) “En cambio, me parece bien que se representen y se critiquen estos actos bélicos que nunca **debieron de** suceder.” (T.6, G<sub>18</sub>)

En (32) se observa el empleo de una falsa locución preposicional, *conjunto a*, que está en realidad integrada por un adjetivo y la preposición *a*. El resultado, como puede apreciarse, es una construcción chocante y algo disparatada en cuyo origen podría estar el cruce entre la locución *junto a* (que, obviamente, también estaría mal empleada en este caso) y el adverbio *conjuntamente*. Creemos que, aunque mejorable, sí sería correcta una construcción con la locución *junto con*, y que, sin duda, la mejor elección habría sido la preposición *con*.

(32) “... los curas son [...] los que más lo [<sub>el acto sexual</sub>] realizan **conjunto a** niños...” (T.3, G<sub>13</sub>)

Por su parte, el ejemplo (33) es un caso en el que el uso de la preposición *de* es claramente incorrecto, pues no es requerida en ningún caso por *decir*, verbo transitivo que exige un complemento directo que no puede introducirse por esa preposición:

(33) “... el niño [<sub>s</sub>] creyendo que es una estrella fugaz, le dice a la niña **de** pedir un deseo.” (T.8, G<sub>22</sub>)

La incorrección identificada en (34) creemos reúne las características de lo que podría denominarse una falta “incómoda” para el profesor, pues exige de él un esfuerzo argumentativo

y explicativo: debe ser capaz de identificar la causa concreta de la agramaticalidad del enunciado, así como de referirla al alumno de un modo que sea inteligible para él.

(34) "...y me acordé de la situación que está[ñ] sufriendo esa franja *por parte* del país vecino que quiere conquistarla." (T.1, G<sub>8</sub>)

La equivocación reside en la elección de una locución preposicional, *por parte de*, que introduce habitualmente al agente de una acción denotada por un sustantivo (fruto de la nominalización de una acción en un sustantivo deverbal) (NGLE: 372). En la construcción elegida por el estudiante, la locución pretende introducir el agente causal ("el país vecino") de "la situación" que está sufriendo Gaza, pero no lo consigue debido a las restricciones semánticas y sintácticas de *por parte de*. No cabe, por tanto, un argumento agentivo para la palabra *situación*, pues no denota acción; pero nada impide que se emplee uno causativo. Por eso, creemos que la mejor propuesta de corrección es transformar el complemento agentivo en uno causal como, por ejemplo, "la situación que está sufriendo la Franja *a causa de / por culpa de / causada por /etc.* el país vecino".

Por último, en (35) se aprecia la falta de la preposición que debería acompañar al *que* relativo, en este caso, seguida del artículo correspondiente: "*en el que*".

(35) "Los elementos que contribuyen al significado de la viñeta son un cartelito *que* pone Gaza,..." (T.2, G<sub>3</sub>)

#### 5.1.2.4. Otros errores en el nivel gramatical

En esta sección de carácter misceláneo se agrupan todos aquellos errores que no pueden subsumirse en las categorías anteriores. Son incorrecciones gramaticales de diverso tipo, como la colocación de un adverbio antepuesto al infinitivo que complementa en (36), el empleo incorrecto del tiempo futuro en (37), la construcción incorrecta de una pasiva en (38) o un caso de leísmo masculino plural de persona en (39):

(36) No me hizo *mucho* reír... (T.1, G<sub>5-6</sub>)

(37) ... además las guerras estas que *serán* por dinero o recursos minerales, o conquistar todo lo que antes era palestina... (T.18, G<sub>30</sub>)

(38) ... lo diversas que son y lo poco escuchadas que *están*... (T.12, G<sub>24</sub>)

(39) El otro pide que no sea una bomba o misil... para que no les explote y *les mate*. (T.1, G<sub>1-2</sub>)

### 5.1.3. Errores en el nivel léxico

Este apartado ha sido organizado en dos bloques, según la consideración del tipo de error detectado: pobreza léxica e inadecuación al registro y usos incorrectos o impropios.

#### 5.1.3.1. Pobreza léxica e inadecuación al registro formal

Aunque no se trata de verdaderas incorrecciones, ya que no originan enunciados semánticamente inaceptables, sí hemos creído conveniente incluir los casos de pobreza léxica en este repertorio de errores. La adecuación a un registro formal académico es requerimiento consustancial de este tipo de actividades de composición escrita, máxime en este nivel educativo y en el contexto de la asignatura de Lengua castellana y Literatura II. Ese es el legítimo objetivo de los profesores de lengua: que los estudiantes de segundo de Bachillerato se aproximen al registro formal y, como ya se ha discutido antes, el léxico es un fiel reflejo del registro lingüístico de un texto. En este sentido, no creemos que con la inclusión de estos casos estemos realizando una consideración estilística del nivel léxico-semántico; antes bien, creemos que la pobreza léxica constituye un factor negativo que afecta directamente a la propiedad textual de la adecuación, adecuación al registro requerido.

Como puede apreciarse en los casos (40) a (45), es habitual que los estudiantes empleen con frecuencia palabras comodín o *verba omnibus* como son los verbos *ser*, *ver*, *dar*, *salir*, *tener* o *poner* en los siguientes contextos de uso:

(40) Me parece una muy buena crítica, sobretodo por el mensaje que se **da**. (T.16, L<sub>13</sub>)

(41) También podemos **ver** que la mano representa lo oscuro del hombre trajeado. (T.2, L<sub>27</sub>)

(42) Me gusta la crítica que hace porque aparte de **tener** humor,... (T.1, L<sub>27</sub>)

(43) Esta viñeta **es** una crítica al intento de tapar y esconder la cruda realidad. (T.13, L<sub>10</sub>) y con idéntico uso en T.16, L<sub>13</sub>)

(44) En esta viñeta **salen** dos niños mirando al cielo de Gaza... (T.6, L<sub>7</sub>)

(45) Me parece bien que **lo hayan puesto** en una viñeta porque será más fácil que la gente lo mire y piense en ellos,... (T.10, L<sub>9</sub>)

También se constata el empleo de comodines no verbales, como *cosas*, en los ejemplos (46) y (47), o *mal*, en el (48):

(46) Que aunque digamos **cosas** “grandes” no se oyen, no llegan a la mayoría. (T.12, L<sub>10</sub>)

(47) ... que hay montones de páginas criticando *cosas* y que esas críticas desaparecen como papel mojado... (T.14, L<sub>11</sub>)

(48) ... el sitio está *mal* y derruido... (T.1, L<sub>2</sub>)

Por último, se han de referir los pocos coloquialismos detectados, que, obviamente, contribuyen notablemente a la inadecuación al registro exigido. En (50) y (51) resulta significativo que los estudiantes entrecorren los elementos léxicos coloquiales, pues con esta marcación diacrítica demuestran que son conscientes de su pertenencia a un registro más informal del requerido por el texto.

(49) ..., ella contesta que desea que sean estrellas fugaces, *como diciendo* “ojalá se acabe ya la guerra”. (T.15, L<sub>12</sub>)

(50) ... características que nos sitúan fácilmente ~~en~~ [ante] un hombre de negocios, empresario, político, *“jefazo”* etc. (T.13, L<sub>11</sub>)

(51) ... si fuera yo el que *“lo maneja todo por allí”* [,] uniría Israel y Palestina... (T.18, L<sub>16</sub>)

#### 5.1.3.2. Incorrecciones o impropiedades léxicas

Por su parte, los casos referidos en esta sección son usos del léxico que consideramos claramente incorrectos:

(52) ... sobre un edificio *algo derrumbado*. (T.1, L<sub>1</sub>)

(53) ... y porque algunos curas hayan *realizado* estos pecados no creo que haya que generalizar. (T.3, L<sub>4</sub>)

(54) ... se muestra una oposición a la típica escena que *tendrían* dos niños en un territorio en paz... (T.5, L<sub>7</sub>)

(55) También me gusta porque aunque no se refiere exactamente a eso, *menta* la libertad de expresión,... (T.12, L<sub>10</sub>) [Aclaración: en la viñeta no se *nombra* la libertad de expresión]

(56) ... un poder *lleno* de mentiras, de robo y de muy poco respeto hacia nuestro país. (T.2, L<sub>3</sub>)

(57) La parte *sátira* de esta viñeta o cómica es que según la iglesia el acto sexual de cualquier tipo para los curas es pecado. (T.3, L<sub>3</sub>)

(58) ... con esta viñeta, en la que usando a dos niños, se dota de una mayor expresividad y *drama* en la escena. (T.8, L<sub>8</sub> y con idéntico uso en T.15, L<sub>12</sub>)

Los ejemplos (59) a (64) merecen ser comentados aparte, pues representan casos de imprecisión semántica, en los que puede identificarse un intento fallido de aproximarse al léxico adecuado. Es lo que Bustos (2013: 249- 263) denomina “léxico aproximado por vinculación semántica”. La aproximación ocurre cuando el escritor emplea un término incorrecto en lugar del término preciso, en virtud de los rasgos semánticos que comparten; y así, por ejemplo, una postura es una “opinión” (62), unas palabras *adornadas* acaban “decoradas” (60) y una *perversión sexual* se convierte en un “fetiché” (59). A los rasgos semánticos deben añadirse además los formales, pues la cercanía en la escritura puede estar también detrás de una elección equivocada. Podría ser ese el caso de (61) en el que el alumno emplea “demacrada” por *deteriorada*, y lleva a cabo, por tanto, una aproximación por vinculación semántica, pero quizás también formal. Por último, creemos que estos casos de imprecisión léxica revelan la voluntad de los alumnos de acomodarse a un registro formal.

(59) No creo que la Iglesia atraiga únicamente a personas con ese *fetiché*,... (T.4, L<sub>5</sub>) [El alumno se refiere a *perversión o desviación sexual*]

(60) ... pero no se trata solo de palabras bien *decoradas*, sino de actuar realmente. (T.4, L<sub>6</sub>)

(61) La Iglesia necesitaría un gran y buen lavado de cara para poder mejorar la imagen tan *demacrada* que tiene actualmente. (T.4, L<sub>6</sub>)

(62) ... y con su frase “Hay que arreglar esa baldosa” muestra su *opinión* de ignorar la súplica y taparla como si nada hubiera sucedido. (T.9, L<sub>9</sub>)

(63) Esta viñeta lo que intenta transmitirnos es la actitud de los políticos frente a los *protestantes*,... (T.17, L<sub>14</sub>) [El estudiante emplea *protestantes* en el sentido de *los que protestan*]

(64) ...además las guerras estas que serán por dinero o recursos *minerales*... (T.18, L<sub>15</sub>)

#### 5.1.4. Resumen cuantitativo de los hallazgos en el análisis global de errores

Nivel de lengua	Tipos de incorrecciones y número de faltas		Porcentaje sobre el total de errores de cada nivel	Porcentaje sobre el total de errores del corpus
<b>Ortografía</b>	<i>Grafías</i>	6	4,9%	3,2%
	<i>Puntuación</i>	60	49,6%	32,3%
	<i>Acentuación</i>	48	39,7%	25,8%
	<i>Mayúsculas</i>	4	3,3%	2,1%
	<i>Separación palabras</i>	3	2,5%	1,6%
Total errores ortográficos		<b>121</b>	<b>100%</b>	<b>65%</b>

<b>Gramática</b>	<i>Anacolutos</i>	11	29,7%	5,9%
	<i>Concordancia</i>	11	29,7%	5,9%
	<i>Régimen preposicional</i>	8	21,7%	4,3%
	<i>Otros errores gramaticales</i>	7	18,9%	3,8%
Total errores gramaticales		<b>37</b>	<b>100%</b>	<b>19,9%</b>

<b>Léxico</b>	<i>Pobreza léxica e inadecuación</i>	14	50%	7,55%
	<i>Impropiedad léxica</i>	14	50%	7,55%
Total errores de léxico		<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>15,1%</b>

Número total de incorrecciones en todos los niveles		<b>186</b>		<b>100%</b>
---	--	------------	--	-------------

**Tabla 6.** Resumen de todos los errores identificados en el corpus.

El cuadro precedente resume los hallazgos del proceso de evaluación de todos los textos. En él se sistematizan los tipos de errores de cada nivel de lengua considerado, así como el peso relativo de cada tipo de error entre los de su nivel. Igualmente, se presenta el porcentaje que representa cada clase de error sobre el total de faltas del corpus.

Los errores más frecuentes son los del nivel ortográfico (65%), pero son muy pocos los que implican a la ortografía de las letras (3,2%). El grueso de las incorrecciones reside en el empleo de los signos de puntuación (principalmente la coma) y la acentuación, que representan, juntos, casi el 60% del total de errores.

Por su parte, los problemas relacionados con la gramática representan el 19,9% de los errores cometidos por los estudiantes. La naturaleza de las incorrecciones es principalmente sintáctica: los anacolutos, las faltas de concordancia y las equivocaciones en los regímenes preposicionales son las dificultades más significativas. Las dos primeras son las que mayor relación guardan con la falta de revisión de textos por parte de los alumnos.

Por último, el 15,1% de los errores está relacionado con el léxico. En esta parcela de la competencia lingüística, y como ya se advirtió en el apartado correspondiente, se han incluido casos de inadecuación léxica, que no son estrictamente incorrecciones normativas.

Adicionalmente, se ofrece en la *Tabla 7* la distribución de los errores por textos (o alumnos):

<i>Texto</i>	Nº de errores	<i>Texto</i>	Nº de errores
<i>1</i>	23	<i>10</i>	4
<i>2</i>	13	<i>11</i>	7
<i>3</i>	12	<i>12</i>	8
<i>4</i>	6	<i>13</i>	12
<i>5</i>	6	<i>14</i>	17
<i>6</i>	11	<i>15</i>	6
<i>7</i>	4	<i>16</i>	7
<i>8</i>	11	<i>17</i>	11
<i>9</i>	8	<i>18</i>	19

**Tabla 7.** Distribución de los errores por textos.

## **5.2. LA EVALUACIÓN DE TEXTOS DESDE LA PERSPECTIVA DE UN CORRECTOR DE PAU**

El siguiente apartado es fruto de la entrevista realizada a un profesor de ESO y Bachillerato que en los últimos quince años ha sido corrector de las materias de Lengua castellana y Literatura y/o Literatura Universal en las pruebas de acceso a la universidad. La entrevista se grabó durante el mes de julio de 2015. El entrevistado tiene 48 años y posee una experiencia profesional como docente en el sistema público de enseñanza que ronda los 20 años. Durante los últimos 15, ha sido corrector de PAU, al menos, en siete ocasiones. Por otra parte, el profesor solicitó mantener el anonimato y que el audio de la grabación no fuera accesible a terceros.

### **5.2.1. Entrevista al corrector de PAU**

Lo que sigue es una transcripción libre de la entrevista y un resumen de la misma, pues se han extraído las consideraciones referentes a los centros de interés y los objetivos de la presente investigación. Para dotar a la exposición de una mayor coherencia se ha dividido la entrevista en tres bloques temáticos.

#### 5.2.1.1. Valoración general de la expresión escrita de los estudiantes de segundo curso de bachillerato

*- ¿Cómo valora, en general, la expresión escrita de los estudiantes de segundo curso de bachillerato?*

Preguntado por esta cuestión, el profesor otorga una calificación de 6 (sobre 10), “un bien bajo”, a los alumnos de este nivel. Obviamente, se mezclan en esta valoración sus alumnos del instituto y los estudiantes anónimos cuyas pruebas de selectividad corrige. Respecto a los primeros, afirma que puede identificarse una mejora considerable de su expresión escrita desde que empiezan el curso hasta que lo finalizan, “la evolución es muy notable”. Además, los problemas de expresión serios (“los que te hacen 10-15 faltas”) se concentran en unos pocos alumnos.

*- ¿Qué opina de la apreciación, ahora muy extendida, de que se habla y se escribe cada vez peor (los estudiantes de todos los niveles educativos, la población en general y también los medios de comunicación)?*

El entrevistado dice estar de acuerdo solo parcialmente. Sí es cierto que “hay bastante pobreza léxica, dificultad en la construcción de oraciones; la expresión es, a veces, bastante oscura, no es clara, precisa, hay vaguedad,... todo eso está, pero siempre ha estado”.

No obstante, el profesor sí señala varios aspectos concretos en los que cree que ha habido una evolución negativa en los últimos años, concretamente, el deterioro de la precisión léxica y el uso incorrecto de los registros. Con respecto a este último aspecto, los alumnos introducen frecuentemente usos coloquiales no aptos para el registro formal que requieren los exámenes y otros contextos comunicativos escolares. Sin embargo, en los exámenes de selectividad ya no suelen encontrarse estas inadecuaciones, pues “la tendencia a la coloquialidad es refrenada y reconducida durante el curso”, un curso que está “extremadamente condicionado” por la preparación para las PAU.

- *¿Cuáles son las mayores dificultades encontradas en los textos de los estudiantes?*

Los problemas más frecuentes tienen que ver con la concordancia, los anacolutos, y una marcada tendencia a construir oraciones demasiado extensas, con muchas subordinadas, coordinadas copulativas, adversativas, etc. En este sentido, es muy frecuente encontrar “frases-párrafo larguísimas”. La puntuación también es bastante problemática, pues los alumnos “puntuán muy poco”, y en la corrección de textos hay que “estar añadiendo comas y puntos constantemente”. La percepción del entrevistado al respecto es que los estudiantes entienden la puntuación como algo superfluo, decorativo.

- *¿Hay errores graves y leves?*

Sí, y considera que “las faltas suelen ser más leves que graves”. Hay muchos cruces con el catalán, en zonas de habla valenciana (por ejemplo, el uso de la <q>, la <i> o los calcos del valenciano). También observa faltas graves como las que afectan a grafías (por ejemplo, el empleo de la <h>, la confusión entre <b> y <v>), pero no le parecen preocupantes ni considera que sean tan frecuentes como se suele pensar.

#### 5.2.1.2. Corrección de exámenes y otras tareas de producción escrita

- *¿Emplea algún sistema de marcas para codificar los errores?*

No codifica los errores, corrige directamente las faltas, en el sentido de enmendarlas, y las señala con un círculo, que hace más grande si la falta es grave. De la misma forma, señala y

explica los problemas de concordancia en la corrección del texto (los más frecuentes), subrayando y apuntando con flechas los elementos que deben concordar. Prefiere corregir los errores para que los estudiantes los identifiquen y, sobre todo, para que sepan qué han hecho mal. Los grupos grandes y la falta de tiempo condicionan el proceso de revisión que puede realizarse en el aula y, así, la corrección, entendida como intervención del profesor en los textos de sus alumnos, es la mejor forma para comunicarse con ellos de una forma lo más individualizada posible.

- *¿Perdona alguna falta?*

A la hora de aplicar descuento de puntos sí es considerado con los valenciano-hablantes y determinadas interferencias frecuentes en estos alumnos, así como con las faltas que se deben claramente a despistes. Interrogado sobre esta última cuestión, afirma que “puede ser controvertido lo que cada uno considere un despiste”, pero para el entrevistado está claro, por ejemplo, que “un error de régimen preposicional no es un descuido, se debe al desconocimiento, mientras que un error de concordancia sí lo es” y suele ocurrir por la falta de revisión.

- *¿Les pide a los estudiantes que hagan ejercicios de revisión de sus propios textos?*

En segundo curso de bachillerato no lo hace, en niveles inferiores, sí. Los alumnos de bachillerato “ya son mayores, ven la falta y la corrección y saben dónde han cometido el error”. A veces, alguno pregunta por alguna falta concreta, pero “no suele haber faltas que ellos vean y no sepan por qué se les han corregido”. En segundo de bachillerato la revisión se centra casi siempre en el contenido de los exámenes.

En los grupos de ESO lo hace de otra forma: señala las faltas y pide a los alumnos que le devuelvan el examen corregido por ellos mismos. Les exige una breve reflexión acerca del error: que expliquen qué regla han infringido, si la hay. Normalmente, al devolver exámenes y tareas, sí dedica un tiempo a comentar y poner en común cuestiones de corrección lingüística.

- *¿Cree que los alumnos revisan sus propios textos?*

Esta pregunta se interpretó y contestó de dos formas diferentes. En primer lugar, la revisión entendida como “escrutinio de la corrección” hecha por el profesor. En este sentido, los estudiantes se limitan a revisar la suma de las puntuaciones parciales y el descuento de puntos aplicado por las faltas cometidas, “calculadora en mano”, para tratar de “rascar unas décimas en la nota final”. En segundo lugar, la revisión entendida como la fase final de la escritura. El

profesor cree que en los exámenes no les da tiempo a revisar y está convencido de que no lo hacen. Reconoce, además, y le sorprende hacerlo, que él mismo no hace hincapié en la revisión, no alecciona a los estudiantes para que reserven un tiempo para revisar sus textos antes de darlos por concluidos y entregarlos. Sobre esta misma cuestión y refiriéndose al examen de selectivo, afirma que es demasiado largo y no da tiempo a responder a todo y revisarlo. De hecho, hay un 10-15% de alumnos que no acaban la prueba. Se nota, además, que muchos “responden a las últimas preguntas a toda prisa”, lo cual se traduce en “un estilo atropellado” fácilmente detectable.

### 5.2.1.3. Corrección del examen de selectividad

- *¿Hay algún requisito específico para ser corrector de PAU?*

Ninguno, más allá del de ser profesor de segundo curso de bachillerato durante ese curso. No se exige una experiencia profesional mínima ni se recibe una formación específica.

- *¿Los correctores de PAU reciben algún tipo de instrucción para la corrección y evaluación de las pruebas?*

Sí. Por una parte, al comenzar el curso, la universidad confecciona y publica los criterios de corrección de cada materia. En el caso de la asignatura de lengua y literatura, dichos criterios de refieren principalmente al contenido del examen. El entrevistado facilita este documento a sus alumnos cada año y lo convierte en eje conductor del curso, desarrollando, durante el mismo, aspectos concretos que considera deben ser comentados y ampliados. El último escalón de la enseñanza preuniversitaria tiene un marcado carácter propedéutico y, en este sentido, la preparación del examen de las PAU condiciona la tarea docente, sus contenidos y los criterios de corrección.

Por otra parte, cada año hay al menos dos reuniones de coordinación en las que la universidad, por medio de la figura del coordinador, establece los criterios de corrección del examen de cada convocatoria. Una primera reunión tiene lugar en octubre o noviembre y la segunda se realiza el mismo día del examen, tras haber concluido, pues nadie debe conocer antes el examen, obviamente. En esta segunda reunión se explica cuáles son los criterios de corrección para ese examen concreto. El coordinador realiza la separación de palabras (análisis morfológico) y el análisis sintáctico completo, explica los mecanismos de cohesión, el tema del texto, su estructura, propone un resumen ideal, etc. En definitiva, el coordinador efectúa una corrección

completa del examen que sirve de guía a los correctores. Y estos pueden proponer otras correcciones posibles que son discutidas. A menudo, las discrepancias entre correctores y coordinador son notables y se deben principalmente a los diferentes criterios seguidos para la resolución de las preguntas. Este año, por ejemplo, ha habido discrepancias en la formulación del tema del texto propuesto en la primera convocatoria del examen. También las pautas de penalización por errores ortográficos han sido objeto frecuente de discusión. La mayoría de los correctores cree que no es necesaria una penalización tan abultada.

- *¿Qué opinión le merece el examen de selectividad propuesto por la universidad?*

El planteamiento del examen por parte de la universidad le parece bien, pero considera que el nivel de exigencia es demasiado alto. Aunque luego los resultados son buenos, cree que no tienen un conocimiento de la lengua suficiente para responder a esas preguntas: “Hay chavales que no distinguen un adverbio de un adjetivo, y se les pide que hagan la modalización de un texto —que la hacen y la sacan adelante—, pero no sé hasta qué punto su nivel de conocimiento lingüístico es suficiente para hacerlo”.

- *¿Qué opina de los criterios de corrección referidos a la expresión?*

El corrector considera que cuando hay una mala expresión no hace falta quitar puntos por ello, pues la misma pregunta suele estar mal hecha, están acordes el contenido y la expresión (“el desorden mental, la falta de conocimientos, de contenidos, y la mala expresión van juntos”). Una pregunta que está mal estructurada o con una expresión desastrosa suele estar vacía de contenido. Más allá de la penalización por faltas de ortografía (grafías y tildes), él no aplica descuentos adicionales por una mala expresión general o por otros tipos de incorrecciones, pues considera que ya se aplica esa valoración de la expresión (que él considera indisociable de la del contenido) en las puntuaciones parciales de cada respuesta. En el extremo opuesto, cuando se encuentra con un examen que destaca por su madurez o excelencia expresivas, suele darse el caso de que no es posible subir más la nota del alumno (hasta 1 punto adicional), pues esta es ya muy alta y puede haber faltas por las que deba descontar puntos obligatoriamente. Aunque sí ha subido alguna vez nota —cuando el examen en conjunto es excelente y se le puede subir algo más—, considera innecesaria esta premisa de los criterios de corrección, pues la calidad de la expresión ya se ha reflejado en la valoración de determinadas preguntas.

Al respecto del descuento de hasta 3 puntos, el profesor afirma que le parece demasiado, “una burrada”. Él ha llegado a quitar hasta 2 puntos aproximadamente, pero nunca 3. Sí que ha suspendido por exceso de faltas alguna vez, pero son casos excepcionales.

- *¿Qué hace con las faltas gramaticales (concordancias, anacolutos, régimen preposicional), de puntuación, etc.?*

Su valoración va incluida en la puntuación de cada pregunta. Si una respuesta tiene serios problemas de expresión, pone un cero y anota “pésima expresión” o alguna expresión similar. Nunca resta puntos adicionales (salvo por las faltas de descuento obligatorio); cree que podría haber exámenes con puntuaciones negativas. “No tiene sentido poner un cero en una pregunta y restar adicionalmente porque la expresión sea deficiente”, eso ya se ha valorado en la puntuación otorgada a la pregunta.

- *¿Le parece adecuada esta forma de evaluación de la expresión escrita?*

Ve bien el sistema de corrección. Cuando hace revisiones de correcciones de otros compañeros, suele coincidir con sus criterios de evaluación referidos a la expresión. En todo caso, lo que encuentra son posibles discrepancias en la valoración del contenido (excesos de exigencia o criterios algo diferentes en el análisis morfológico o sintáctico; o al contrario, demasiada laxitud en alguna pregunta). Nunca ha visto un examen en el que se quiten puntos adicionales por problemas expresivos (al margen del descuento por faltas ortográficas).

- *¿Contempla la posibilidad de evaluar el contenido y la expresión de un texto de forma independiente?*

No podría, cree que le costaría mucho hacerlo. Si se encuentra con una pregunta respondida mediante un esquema, siempre le va a poner menos de la mitad de los puntos (por ejemplo, 0,5 o 0,75 puntos sobre un máximo de 2), pues falta la redacción y la reflexión. “¿Le podría poner los 2 puntos (con un esquema completo) y luego bajarle por expresión? Resultaría muy poco operativo.” Por ejemplo, explica que, en la pregunta del tema, que representa un máximo de 0,5 puntos, si el alumno ha captado el tema del texto, pero lo ha expresado deficientemente, le pone un 0,2. La valoración de la expresión está incluida en la calificación de la pregunta y, en definitiva, cree que representa un porcentaje considerable de la puntuación final, por encima del 30%. Por otra parte, en una pregunta como la de morfología no cabe una valoración de la

expresión, el alumno no puede hacer un desarrollo o una reflexión en su respuesta, y esta es necesariamente sintética y esquemática.

- *¿Ha habido cambios en los criterios de corrección (referidos a la penalización por faltas)?*

Sí, ha ido aumentando progresivamente hasta los 3 puntos de descuento actuales (empezaron en 2 puntos y no sabe si hay intención de subirlo más, hasta 3,5 o 4 puntos). El coordinador tenía el objetivo (“la obsesión”) de subir 0,5 puntos cada año, endureciendo así los criterios progresivamente.

- *¿El descuento siempre se ha aplicado solo por grafías y tildes?*

Sí, nunca se ha planteado incluir otros tipos de errores.

### **5.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En este último apartado se discuten los resultados de la investigación en sus dos vertientes, el análisis de errores y la tarea de corrección de textos. El contraste de algunos hallazgos de los dos instrumentos de investigación empleados permite también llegar a algunas conclusiones.

En los textos objeto de esta investigación, la evaluación de la competencia lingüística se ha realizado atendiendo a tres niveles de corrección: ortográfica, gramatical y léxica. Aunque el análisis y la clasificación pormenorizada de los errores permiten obtener una radiografía de la propiedad textual de la corrección en el corpus, creemos que, para poder evaluar concluyentemente este aspecto, se hace imprescindible disponer de otros estudios similares de referencia, y los que se han consultado en el curso de esta investigación son solo parcialmente comparables con el nuestro. Es el caso del trabajo editado por Torner y Battaner (2005), en el que se realiza un detallado estudio lingüístico y discursivo del *Corpus 92*, un vasto conjunto de textos de exámenes de selectividad. La comparación cuantitativa ha sido solo posible en dos parcelas: los errores ortográficos debidos a grafías y los debidos a una acentuación incorrecta. En ambos centros de interés, los resultados en el citado corpus son ligeramente peores que en el nuestro<sup>7</sup>, pero esto, ciertamente, no nos permite extraer ninguna conclusión. En este sentido,

---

<sup>7</sup> Esta comparación resulta posible ya que en el estudio de Torner y Battaner (2005: 36 y 42) se reflejan los errores en estas dos categorías por medio del número de casos de cada tipo de error por cada 100 palabras escritas (una forma de presentación de los resultados que no hemos propuesto en nuestro trabajo, pero que es fácilmente

echamos en falta un mayor número de estudios descriptivos que analicen la competencia lingüística en textos escritos por estudiantes de este nivel y que nos habrían permitido la emisión de un juicio mejor fundamentado y menos subjetivo. Desde un enfoque cuantitativo, no podemos determinar si los errores son muchos o pocos, ni si lo observado en nuestra muestra es realmente representativo del nivel general de competencia escrita de los estudiantes de Bachillerato. En este sentido, nos parece importante reconocer y asumir que nuestra valoración está, además, fuertemente condicionada por nuestra propia —y escasa— experiencia previa en la evaluación de escritos de este nivel educativo, lo cual nos puede conducir a juicios excesivamente negativos o, incluso, catastrofistas que, en cualquier caso, trataremos de evitar.

Una vez hechas estas advertencias, nos sentimos algo más libres para valorar la competencia lingüística en el grupo objeto de estudio como “baja” y, en casos concretos, los más problemáticos, como “muy deficiente”, una valoración que creemos sería algo peor a la realizada por el profesor entrevistado. Consideramos que el número de incorrecciones detectadas es bastante elevado: 3,65 errores de media por cada 100 palabras escritas y una media de 10 faltas por alumno. Como se ha puesto de manifiesto en el análisis de los resultados (*Capítulo 5.1*), las parcelas más problemáticas son, en orden descendente de importancia cuantitativa: la puntuación, la acentuación, los errores relacionados con el léxico y las faltas de ilación sintáctica y de concordancia.

Nos parece llamativo que la parcela ortográfica que tradicionalmente se ha vinculado al concepto de falta, la correspondiente a las grafías, sea absolutamente minoritaria en nuestro corpus (un 3,2% del total de errores). No ocurre así con otros ámbitos de la ortografía, como son la acentuación y la puntuación, que aglutinan el mayor número de incorrecciones (casi el 60% del total) y conforman los ámbitos que deberían priorizarse en la acción pedagógica subsiguiente. La puntuación constituye “uno de los apartados más difíciles de la práctica de la escritura” (Jimeno, 2012: 20) y un código que resulta muy difícil de enseñar. Las causas de esta dificultad residen en la (relativa) falta de objetividad de las reglas de puntuación, pero también en la relación que este sistema de signos establece con la sintaxis, y que exige, para una correcta puntuación, una concepción clara de la estructura sintáctica por parte del escritor (Figueras, 2001: 8-9). Estas dificultades parecen haber determinado que la puntuación haya quedado

---

calculable si se conoce el número total de palabras del corpus). En el caso de los errores ortográficos debidos a grafemas y tildes —dos categorías que permiten una evaluación objetiva y que coinciden, además, con las que son objeto de penalización en la corrección de las PAU—, nuestros resultados arrojan una media de 0,12 y de 0,94 errores por cada 100 palabras, respectivamente. Estos datos son ligeramente mejores que los del estudio del *Corpus 92*, con 0,17 y 1,3 errores por cada 100 palabras en esas mismas categorías.

relegada a un segundo plano en la enseñanza (Gómez Torrego, 2011: I, 75 y Roselló, 2010: 6) y haya acabado perpetuándose como la parcela más conflictiva de la competencia lingüística, como parece verificarse en esta investigación.

Con respecto a los numerosos problemas de acentuación, en Torner y Battaner (2005: 60) se señala que la presión social y académica ha incidido mucho más sobre el uso correcto de los grafemas, que sobre la acentuación o la puntuación. Efectivamente, el prestigio vinculado a una correcta acentuación parece hoy escaso, y de las decenas de textos que leemos diariamente de forma ocasional, fuera del ámbito académico o literario, muchos están mal acentuados. Las formas de comunicación electrónica parecen haber acabado con las tildes entre muchos adolescentes (y adultos), probablemente, porque la omisión de estos signos no dificulta verdaderamente la comunicación. Excepto en palabras desconocidas y en ciertos casos de duda, el lector conoce cómo se pronuncia cada palabra y, por eso, en un contexto de máxima economía del lenguaje, la tilde se convierte fácilmente en un elemento prescindible. Por último, respecto a la acentuación, deben destacarse los numerosos errores relacionados con palabras de acentuación diacrítica. No debe sorprendernos, pues estos casos presentan “una indiscutible dificultad, dada la base gramatical que se requiere para afrontar la escritura correcta” de estas palabras (Carratalá, 2013: 103).

En el nivel léxico, los errores identificados revelan un uso frecuente de palabras comodín, signo de pobreza léxica, así como un buen número de impropiedades. Un análisis de las causas excedería con mucho los objetivos de este trabajo, pero quisiéramos apuntar, por su interés, la propuesta de Bustos (2013: 247-248), según la cual los problemas léxico-semánticos pueden explicarse, de forma global, como resultado de un proceso de transferencia diafásica, del registro informal, que el alumno domina, al registro formal, en el que tiene dificultades. Efectivamente, el lenguaje coloquial es impreciso y recurre sistemáticamente a los comodines, pero no creemos que este sea el único mecanismo causal. Algunos de los casos de impropiedad semántica obedecen, claramente, al desconocimiento del recto significado de las palabras, pero su uso revela, al menos, un intento de aproximarse a un registro formal por parte de los estudiantes.

Por último, debemos referirnos a los errores gramaticales. De nuevo, la complejidad de su análisis desaconseja su estudio sistemático en este trabajo. No obstante, pueden hacerse algunas breves consideraciones. La mayoría de los anacolutos identificados responden, bien al abandono de una estructura sintáctica inconclusa, bien a la coaparición de elementos que son sintácticamente incompatibles. Pensamos que algunos de estos errores podrían haberse evitado

si los estudiantes hubieran revisado sus textos antes de entregarlos. Algo parecido ocurriría, posiblemente, con algunos de los errores de concordancia, aunque en esta parcela, los resultados del análisis se ven condicionados por los problemas específicos que el autor del texto 1 presenta con la concordancia verbal y que origina 5 de las 11 faltas totales en esta parcela.

En la discusión de los resultados de la entrevista, lo primero que debemos considerar es la valoración general que el profesor realiza de la expresión escrita de los estudiantes de segundo de Bachillerato y que califica con una nota media aproximada de bien bajo. Basándonos en los datos obtenidos en nuestro análisis, ciertamente, no podemos suscribir por completo esta valoración; la nuestra es peor, pero no puede soslayarse nuestra condición de correctores noveles que determina, sin duda, cualquier valoración al respecto.

Nos parece muy interesante la reflexión del entrevistado acerca del aparente deterioro de las destrezas expresivas de los estudiantes, pues supone desmontar la percepción, algo tópica, de que los estudiantes de ahora escriben peor que los de antes, una idea creemos que bastante extendida entre el profesorado (como así pudimos constatar durante charlas informales con docentes del centro en el que se desarrolló nuestro trabajo), pero también entre quienes se enfrentan a la corrección de textos de estudiantes adolescentes por primera vez, y que, al comenzar esta investigación, nosotros también suscribíamos sin ambages.

En lo tocante a las dificultades expresivas referidas por el profesor, puede afirmarse que todas ellas tienen un marcado protagonismo en el análisis del corpus. Efectivamente, los errores de concordancia, los anacolutos, las oraciones excesivamente complejas y extensas, la pobreza léxica o la manifiesta despreocupación por la puntuación, son, todos, problemas presentes en nuestros textos. Sin embargo, los errores de acentuación, parcela muy llamativa en nuestra investigación, no fueron mencionados en la entrevista.

También debemos coincidir con el entrevistado en que la mayoría de los errores suele concentrarse en unos pocos casos. En nuestro análisis, efectivamente, tres textos (1, 14 y 18) concentran prácticamente el 30% del total de incorrecciones.

Por otra parte, la atribución de “gravedad” a las incorrecciones ortográficas relacionadas con las grafías nos parece reveladora de una concepción tradicional de la falta ortográfica como el error grave por antonomasia que parece todavía perdura entre el profesorado y que pensamos debería cambiar, pues en esta idea de gravedad subyacen motivaciones históricas y de valoración social que poco tienen que ver con la eficacia de la comunicación. En este sentido,

pensamos que la gravedad de una incorrección es proporcional al obstáculo que supone para la comunicación.

Con respecto a la corrección de exámenes y otras tareas de producción escrita durante el curso, llama la atención la total ausencia de actividades de revisión de la escritura, así como de las correcciones realizadas por el profesor, que sí se realizan en la ESO. Creemos que sería muy positivo ampliar esta práctica de reflexión metalingüística a niveles educativos superiores. La revisión de exámenes debería ser más profunda, detallada y personalizada. Debería reservarse un mayor tiempo a dichas revisiones, pero, lamentablemente, no lo hay; se enseña con prisas, el curso es muy corto y la materia, mucha. El carácter propedéutico del segundo curso de Bachillerato, centrado en la práctica rutinaria y sistemática de un tipo concreto de análisis lingüístico (el comentario de texto y el análisis morfosintáctico que componen el 80% del examen de selectividad), desvirtúa los objetivos básicos de este nivel educativo, que parecen haberse transformado en uno solo: la preparación del examen de selectividad. Suscribimos la opinión del corrector a este respecto: la existencia de las PAU condiciona demasiado el curso y la propia actividad de la corrección de textos.

Por último, el bloque de preguntas referidas a la corrección de las PAU revela la existencia de algunas tensiones y discrepancias entre los correctores y el coordinador de las pruebas. Los criterios de corrección y el nivel de exigencia son los aspectos que motivan los principales desacuerdos. El sistema de penalización nos parece, como al entrevistado, inadecuado, pues implica una doble valoración de la expresión: una, en forma de penalización por faltas concretas; y otra, por medio de la valoración general de la calidad expresiva en la que se incluyen, pero no se marcan ni se contabilizan, los restantes tipos de errores, y cuya evaluación, en opinión del corrector, es indisociable de la valoración del contenido. Si esto es así, estamos de acuerdo con el entrevistado en que aplicar un descuento adicional de puntos, al margen de los ya restados por ortografía de letras y tildes, es redundante y no resulta operativo.

## **6. CONCLUSIONES**

### **6.1. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE BACHILLERATO**

La evaluación de un texto es, por mucho que los profesores experimentados la solventen de un plumazo, un proceso complejo y difícil. Y es también, no nos cabe duda, una tarea que puede resultar agotadora para el profesorado de lengua en determinados momentos del curso. Corregir un examen, un texto, en el área de Lengua y Literatura, no consiste únicamente en evaluar unos determinados conocimientos curriculares; corregir, en nuestra disciplina, implica siempre una valoración de la competencia comunicativa de los estudiantes que es inherente a la evaluación que del texto realiza el corrector. Si en otras materias el lenguaje es el vehículo mismo del pensamiento y la herramienta con la que se accede al conocimiento, en la nuestra, el uso del lenguaje se convierte, además, en objetivo pedagógico en sí mismo: escribir correcta y adecuadamente, pero también con coherencia y cohesión, es la meta a alcanzar.

El primer propósito de esta investigación ha sido valorar las producciones escritas de un grupo de estudiantes de segundo curso de Bachillerato desde un prisma normativo, es decir, atendiendo a su corrección lingüística; y tratar de ofrecer una descripción diagnóstica de este aspecto en la muestra. Ello nos ha obligado a una delimitación precisa del concepto de corrección, y de su reverso, la incorrección, que nos ha permitido establecer sus relaciones con las nociones de norma y adecuación. En definitiva, hemos concluido que la corrección, como propiedad discursiva, implica ajustarse a un modelo normativo, el del español estándar, que es, además, uno de los objetivos básicos de esta etapa educativa.

Este planteamiento metodológico condiciona un modo de corregir que no suscribimos como modelo de corrección completo. Al contrario, somos plenamente conscientes de que una valoración textual que pretenda quedarse solo en el nivel de la corrección normativa será, inevitablemente, insuficiente, superficial e incompleta. Escribir bien no es solo hacerlo “correctamente”. La coherencia, la cohesión y la adecuación discursivas son propiedades que el corrector también valora en cada texto al que se enfrenta. Efectivamente, no puede afirmarse que un estudiante escriba bien únicamente en base a que no comete errores ortográficos o gramaticales preocupantes. Una valoración semejante debe tener en cuenta muchos otros aspectos que no están necesariamente relacionados con la corrección normativa como, por ejemplo: la riqueza y precisión del léxico empleado, la coherencia en la exposición estructurada de las ideas, la complejidad y madurez de estas, la cohesión textual, la adecuación al registro

lingüístico y al género discursivo exigidos por la situación comunicativa, el estilo y la madurez expresiva, etc. En esta enumeración se incluyen aspectos muy variados de la evaluación que van desde consideraciones relativamente fáciles de objetivar, como la riqueza léxica, hasta otro tipo de consideraciones de carácter más subjetivo como, por ejemplo, la coherencia textual, la adecuación, el estilo o la madurez de las ideas (Cassany, 1997: 33) . Queda claro, por tanto, que la valoración de una producción escrita es una tarea compleja que integra diferentes aspectos evaluables de la competencia comunicativa, de los cuales, la corrección es solo uno de ellos. No obstante, una vez hechas estas prevenciones, consideramos que es legítimo y útil proponer una valoración aislada de la corrección normativa de los textos, pues permite evaluar y describir de una forma general la competencia lingüística de los estudiantes. Coincidimos con Penadés (2003: 4-5), que reivindica la utilidad de este tipo de estudios sobre textos producidos por alumnos que aprenden español como lengua materna, un ámbito de la enseñanza, en principio, ajeno al análisis de errores:

[...] ayudarían a conocer sus deficiencias y a prevenirlas, pues no en balde estos tipos de investigaciones, cuando se han llevado a cabo en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, han proporcionado, entre otras ventajas: indicaciones a los profesores sobre qué áreas lingüísticas ofrecen más dificultades para los alumnos; el establecimiento de una jerarquía de dificultades, para mostrar, así, las prioridades de la enseñanza, y la producción de material de enseñanza y la revisión del que se tiene respecto a su adecuación.

Así pues, justificamos la utilidad de este y otros estudios similares por su capacidad diagnóstica y orientadora de la acción pedagógica que puede derivarse de ellos. En definitiva, representan una objetivación de las intuiciones que, sin duda, elaboran los profesores en su contacto diario con los estudiantes y su constante labor correctora.

La impresión general que queda tras la evaluación de estos textos es que la expresión de los estudiantes presenta problemas de cierta entidad. No podemos afirmar que la expresión escrita sea “fatal”, pero sí creemos que el nivel de corrección es francamente bajo, más de lo que esperábamos, y se acompaña, en algunos casos, de una notable simplicidad discursiva y unas ideas y argumentos que rozan la puerilidad.

## **6.2. LOS CRITERIOS DE CORRECCIÓN EN LOS TEXTOS DE BACHILLERATO Y PAU**

Con respecto a la evaluación y corrección de producciones escritas, hemos tenido la oportunidad de conocer el proceder de un docente que es, además, corrector en las PAU. Lo referido por el entrevistado coincide en buena medida con la observación, durante las prácticas del máster, de los métodos y criterios de evaluación seguidos por otros profesores del centro. Estos, en su labor correctora, señalan preferentemente los errores que son sancionables en la PAU y descuidan con frecuencia el resto; algunos, incluido el entrevistado, por la convicción de que los estudiantes no revisan las enmiendas que los docentes realizan, por lo cual la corrección detallada, la marcación de los distintos tipos de errores o las tareas de revisión dejan de tener sentido para el profesorado. Esta circunstancia dificulta la que creemos debería ser siempre una función esencial de cualquier evaluación educativa, no solo de las formativas: la de servir de descripción diagnóstica de la competencia lingüística del escritor, al señalar las dificultades y tipificarlas. Si no se realiza una revisión pausada de los textos corregidos, ciertamente, parece no tener mucho sentido esmerarse en la corrección. Si los alumnos disponen de sus exámenes corregidos durante solo unos pocos minutos —los que tardan en comentarse los aspectos relacionados con el contenido de la prueba— es obvio que resulta imposible realizar una revisión mínimamente productiva de la evaluación de los textos en el plano lingüístico. Por otra parte, parece una práctica extendida al ingresar en el Bachillerato abandonar la reflexión metalingüística, tan habitual en la ESO, en relación con las incorrecciones. Este abandono, motivado por la escasez de tiempo y la prolijidad de contenidos del curso, acaba dificultando la consecución del objetivo curricular, fundamental, de adquirir conocimientos gramaticales y discursivos para utilizarlos en la corrección de los propios escritos.

Por otra parte, ya se ha comentado el marcado carácter propedéutico del último curso del Bachillerato. En este sentido, los criterios de corrección de la selectividad acaban siendo asumidos sin apenas modificación para la valoración de los exámenes y otras tareas escritas durante el curso ordinario. Con respecto a estos criterios, nos sorprende que siga en vigor un sistema y unos criterios de corrección de la escritura que focalizan su atención (punitiva) en las incorrecciones relacionadas solo con las grafías y la acentuación. La penalización por la comisión de estos errores los inviste de una importancia desmesurada, maximizando su visibilidad, y cabe preguntarse qué concepción de la corrección (como propiedad textual) se está transmitiendo a los estudiantes si solo se corrigen y se castigan esos errores. ¿Es que no

son igualmente importantes las incorrecciones gramaticales o las léxicas? ¿Acaso los anacolutos que generan enunciados semánticamente incompletos no dificultan mucho más la comprensión del mensaje que, por ejemplo, los errores de acentuación o los que afectan a grafías? Sin duda, pues en ambos casos el contexto casi siempre viene en auxilio del lector para recuperar el significado del mensaje. No suele ocurrir lo mismo cuando un enunciado ha quedado truncado por el abandono prematuro de una estructura sintáctica. En estos casos el significado es irrecuperable y el error adquiere relevancia por representar un verdadero obstáculo para la comunicación. ¿Por qué, entonces, no se señalan estos otros errores en la corrección?

En definitiva, creemos que sería muy conveniente llevar a cabo una revisión de los criterios de corrección de los textos escritos, en el sentido de incluir en ellos la evaluación de los planos gramatical y léxico, así como la del conflictivo apartado de la puntuación. Obviamente, no nos referimos con esto a que haya que descontar puntos por todos los tipos de errores. De hecho, creemos que el sistema de penalización es bastante cuestionable y, además, tendría que revisarse a fondo para dar cabida a muchos más tipos de incorrecciones. Nuestra razón para proponer la revisión de los criterios de evaluación tiene que ver con el concepto de falta. Pensamos que las faltas tienen un valor evidente al señalar y tipificar los problemas expresivos en los textos, y esa es la función esencial que les atribuimos en la evaluación, en definitiva, hacer visibles los problemas a los alumnos y a los correctores. Cabe preguntarse, pues, si los actuales criterios de corrección son los más adecuados o si, por el contrario, sería conveniente revisarlos. Para ello, deberíamos deshacernos definitivamente de la idea de fatalidad a ellos asociada, al fin y al cabo, superar las reticencias a cuestionar y enmendar unos planteamientos pretéritos considerados inevitables.

### **6.3. POSIBLES VÍAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN**

Como ya se ha apuntado anteriormente, son pocos los estudios que abordan la cuestión de la corrección en cualquiera de sus dos significados: entendida como propiedad textual o como el proceso de evaluación de un texto. Nos parece una labor pendiente que debería hacerse de una forma sistemática y con vocación de exhaustividad. No deberíamos conformarnos con simples intuiciones expresadas por los docentes; merece la pena abordar esta cuestión desde planteamientos cualitativos y cuantitativos rigurosos que permitan extraer unas conclusiones útiles que, no nos cabe duda, representarían una valiosísima información para los profesores.

Además, pensamos que sería conveniente investigar el propio proceso de corrección de textos, también desatendido desde la investigación en didáctica de la Lengua y la Literatura. El concepto de falta, la valoración punitiva de los errores, la codificación de los mismos según un sistema de marcas estable, la posibilidad de expresar el número de incorrecciones en función del número de palabras escritas o la revisión que los alumnos realizan de las correcciones hechas por sus profesores son solo algunos de los aspectos que merecerían ser investigados, y que creemos redundarían en una mejora de los métodos y de los criterios de corrección.

Por otra parte, esta investigación pretendía, en su concepción originaria, analizar una tarea de revisión que los alumnos efectuaron de una selección de breves fragmentos de sus propios textos, de los de todo el grupo. El objetivo de esta tarea era valorar su capacidad para revisar la escritura desde un punto de vista normativo, así como tratar de aclarar algunos mecanismos productores de incorrecciones, en particular, de aquellas de las que sospechábamos podrían ser causadas por lo que el profesor entrevistado llama errores “por despiste”, en definitiva, por saltarse la última etapa de la escritura, la revisión. Los resultados obtenidos eran interesantes, y creemos que algunos tenían valor explicativo, pero, lamentablemente, no queda espacio en este trabajo para analizarlos. Pensamos que es una vía futura de estudio que serviría para ampliar nuestra investigación y, en definitiva, para profundizar en la compleja actividad de escribir.

Por último, falta en este trabajo una entrevista que teníamos concertada con el actual coordinador de las PAU de la Universidad de Valencia. Finalmente, no pudo realizarse por diversos e insalvables impedimentos, pero consideramos que habría sido un testimonio y una perspectiva muy interesantes para ahondar en las motivaciones de los criterios de corrección, así como para obtener una valoración autorizada del nivel de corrección lingüística con el que los estudiantes acceden al primer curso de los estudios universitarios.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- ALEZA IZQUIERDO, M. (coord.) (2010). *Normas y usos correctos en el español actual*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- BARBERÁ V., COLLADO, J. C, MORATÓ, J., PELLICER, C. y RIZO, M. (2001). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. Barcelona: Ceac.
- BORDONS, G., CASTELLÀ, J. M. y GIMÉNEZ, E. C. (2005). *TXT, la lingüística textual aplicada al comentari de textos*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- BUSTOS GISBERT, J. M. (2013). *Arquitextura. Fundamentos discursivos del texto escrito en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- CAMPS, A. (coord.) (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos*, 20, 24-33.
- CARRATALÁ TERUEL, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Barcelona: Octaedro.
- CASANOVA, M.A. (1998). *La evaluación educativa*. México: SEP-Cooperación Española.
- CASSANY, D. (1997). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- COMISIÓN GESTORA DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD (2014). Criterios de corrección de Castellano: Lengua y Literatura II. Valencia. URL: [http://www.cece.gva.es/univ/docs/CRITERIS\\_CAS\\_JUNY2015.pdf](http://www.cece.gva.es/univ/docs/CRITERIS_CAS_JUNY2015.pdf) [consultado el 02/09/2015]
- DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5806, 2008, 15 de julio.
- Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes (CVC). URL: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- FIGUERAS, C. (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2011). *Hablar y escribir correctamente: Gramática normativa del español actual* (vols. I y II). Madrid: Arco-Libros.

- JIMENO CAPILLA, P. (2009). *La competencia comunicativa: producción de textos escritos. Orientaciones para la corrección*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. URL: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/46299?show=full> [consultado el 01/09/2015]
- Noticias del español, Fundéu BBVA (2010). J. M. Blecua: El deterioro de la lengua revela el fracaso de la enseñanza. URL: <http://www.fundeu.es/noticia/j-m-blecua-el-deterioro-de-la-lengua-revela-el-fracaso-de-la-ensenanza-3168/> [consultado el 14/08/2015]
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2012). *Manual de estilo de la lengua española (MELE 4)*. Gijón: Trea.
- MEDINA GUERRA, A.M. (coord.) (2003). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel.
- PAREDES GARCÍA, F. e INSTITUTO CERVANTES (2009). *Guía práctica del español correcto*. Barcelona: Espasa.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2003). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Linred: Lingüística en la red*, 1. URL: [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_051120032.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf) [consultado el 14/08/2015]
- PORTO DAPENA, J.A. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Madrid: Santillana. (DPD)
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española* (vols. I y II). Madrid: Espasa. (NLGE)
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa. (OLE)
- REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, nº 266, 2007, 6 de noviembre.
- REAL DECRETO 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial del Estado*, nº 283, 2008, 24 de noviembre. URL: [http://www.cece.gva.es/univ/docs/RD\\_1892\\_2008.pdf](http://www.cece.gva.es/univ/docs/RD_1892_2008.pdf)
- ROSELLÓ VERDEGUER, J. (2010). *Análisis de los signos de puntuación en textos de estudiantes de educación secundaria*. (Tesis doctoral). Universitat de València. URL: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/52171/rosello.pdf?sequence=1> [consultado el 02/09/2015]
- TORNER, S., BATTANER, M. P. (eds.) (2005). *El corpus PAAU 1992. Estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Barcelona: Edicions a Petició.

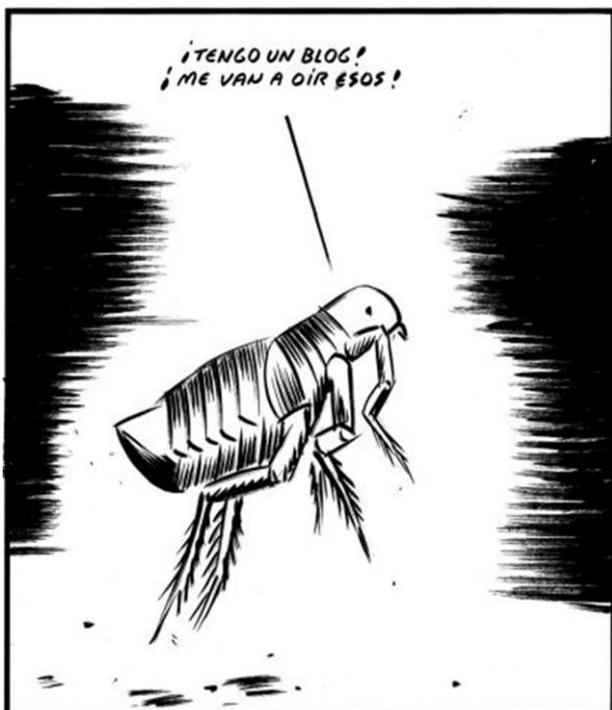
## **8. ANEXOS**

## **ANEXO I**

### **TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA PROPUESTA A LOS ESTUDIANTES**

Elige una de estas cuatro viñetas y coméntala, elaborando un breve texto (mínimo 250 palabras) coherente y cohesionado (no se puede responder de forma esquemática) en el que se traten, al menos, estos tres aspectos:

- Describe la viñeta y explica su significado.
- Explica cuál es la contribución del dibujo al significado de la viñeta.
- Opinión personal sobre la viñeta (por ejemplo: ¿te ha gustado?, ¿por qué?, ¿te ha hecho reír?, ¿te ha costado entenderla?, etc.) y su contenido satírico (¿estás de acuerdo con la crítica realizada?, ¿cuál es tu opinión personal al respecto?).



## **ANEXO II**

### **ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA**

Textos transcritos de los alumnos con referencia a todos los errores marcados y analizados

## Texto 1

### TRABAJO VIÑETAS

4º viñeta:

He elegido la viñeta de la <u>franja</u> de Gaza. En ella <u>sale dibujado</u> dos	O <sub>1</sub> G <sub>1</sub>
niños que <b>están</b> <u>cojidos</u> de la mano mirando los dos al cielo sobre	A <sub>1</sub> O <sub>2</sub>
un edificio <u>algo derrumbado</u> , y uno de ellos dice que pida un deseo	L <sub>1</sub>
y el otro contesta, <u>que sea una estrella fugaz</u> . La viñeta explica	P <sub>1</sub>
la <b>situación</b> de Gaza actualmente. El niño cree ver una estrella fugaz en el	A <sub>2</sub>
cielo y <u>dice</u> que pida un deseo. El otro pide que no sea una bomba o	
misil, y que realmente sea una estrella fugaz, para que no les	
explote y <u>les</u> mate. Los elementos que contribuyen al significado	G <sub>1-2</sub>
de la viñeta son un cartelito <u>que</u> pone Gaza, que nos ayuda a	G <sub>2</sub>
situar la escena, y grietas en el edificio que nos <u>ayuda</u> a saber que	G <sub>3</sub>
el sitio está <u>mal</u> y derruido. La vestimenta y la cara de los niños	L <sub>2</sub>
nos <u>ayuda</u> a entender que están viviendo una situación de pobreza y	G <sub>4</sub>
de miseria. No me ha gustado mucho la viñeta porque es un	
poco cruel debido al sufrimiento que <u>está</u> pasando los niños	G <sub>5</sub>
y las familias allí. No me hizo <u>mucho reír</u> , me <b>dió</b> un poco de	G <sub>5-6</sub> A <sub>3</sub> A <sub>4</sub>
pena por la gente que sufre. Al principio me costó entenderla, pero	
la segunda vez que me <b>fije</b> me di cuenta del cartelito que había	A <sub>5</sub>
debajo y me acordé de la situación que <u>están</u> sufriendo <u>esa franja</u>	G <sub>6</sub> G <sub>7</sub> (O <sub>1</sub> )
<u>por parte</u> del país vecino que quiere conquistarla. Me gusta la	G <sub>8</sub>
crítica que hace porque aparte de <b>tener</b> humor, denuncia esta situación	L <sub>2'</sub>
e informa a la gente que no sabe de este tema.	

## Texto 2

### VIÑETAS

Un hombre vestido de traje, con lo cual con un cargo importante, en este caso un cargo político, **esta** A<sub>6</sub>  
andando por la calle y de repente se encuentra una baldosa movida y en ella hay una mano de un color oscuro, pidiendo ayuda. Y en vez de el hombre vestido de traje ayudarlo, se queda mirando y dice que hay que arreglar la baldosa.

El significado que le veo es: la mano representa la voz del pueblo pidiendo ayuda por diferentes motivos supongo que piden ayuda por la crisis: P<sub>3</sub>  
trabajos, debido al aumento de precios. G<sub>8</sub>

En vez de ayudar al pueblo los políticos corruptos se encargan de explotar a la gente haciendo que si tienen la oportunidad y algo de dinero emigrar P<sub>4</sub> G<sub>9</sub>  
a otro país para intentar mejorar su vida.

También otro motivo por el cual la voz del pueblo se ha quejado podría ser la situación tan precaria debido a la crisis. Jóvenes con carrera, máster, y que no tienen un trabajo indicado o el que merecen por sus años de estudio.

El dibujo tiene colores desde un blanco que G<sub>9</sub>  
le da poder al hombre vestido de traje con colores a rallas negras y blancas, para destacar O<sub>3</sub>  
su presencia. Y por otro lado, vemos la baldosa con un brazo de un color oscuro.

Un negro que representa la necesidad de ayuda, P<sub>5</sub>  
{cambio de página}

**Tambien** podemos ver que la mano representa A<sub>7</sub> L<sub>2</sub>''  
lo oscuro del hombre trajeado.

La viñeta es una buena manera de representar la situación actual en España. No me ha costado entender la viñeta debido a lo que he comentado antes, **esta** presente en la actualidad de España. Me gusta la viñeta y la crítica que realizada para que la gente que aún no se ha dado cuenta de nuestra situación de vasallos hacia burgueses, de marionetas controladas por el poder, un poder lleno de mentiras, de robo y de muy poco respeto hacia nuestro país.

(A<sub>6</sub>)

G<sub>10</sub>

G<sub>11</sub>

G<sub>12</sub>

L<sub>3</sub>

### Texto 3

Comentario de viñeta

He escogido la tercera viñeta en la que se ve representada una iglesia sin personas y a lo alto de la iglesia una cruz de la que sale una flecha indicando el siguiente texto “Los tocamientos del cura no dejan **oir** los toques de oración”. Esta viñeta hace alusión a los tocamientos sexuales del cura. La parte **sátira** de esta viñeta o cómica es que según la iglesia el acto sexual de cualquier tipo para los curas es pecado. Pero hay un tópico que se refiere a que los curas son exactamente los que más lo realizan conjunto a niños (que es delito). Este autor ha querido hacer una crítica a este hecho o tópico. Esta viñeta es muy fácil de entender ya que tiene un dibujo sencillo pero reconocible y un texto muy claro.

P<sub>6</sub>

A<sub>8</sub>

L<sub>3</sub>

G<sub>13</sub>

Es una viñeta que no me ha gustado porque me parece demasiado ofensiva, realmente no sabría decir si estoy de acuerdo o no porque pienso que simplemente es un tópico y porque algunos curas hayan realizado estos pecados no creo que haya que generalizar. Esta viñeta tampoco me ha hecho reír ni si quiera sonreír porque pienso que es demasiado comprometida y es escasa de humor. También pienso que este no es un tema para hablarlo en el instituto, ni en ningún medio de comunicación. Para empezar porque puede ser ofensivo para la gente sí es religiosa (yo no lo soy pero si lo fuera me enfurecería bastante

P<sub>6-7</sub>

L<sub>4</sub>

O<sub>4</sub>

P<sub>6-7</sub>

ver <b>como</b> en el colegio se ofende e insulta a	A <sub>9</sub>
mis creencias. Como segundo motivo también	P <sub>7</sub>
pienso que este tipo de viñetas quieren inculcar	
<i>{cambio de página}</i>	
<b>ideologías</b> , ya que te están poniendo en contra la	A <sub>10</sub>
religión con los supuestos actos impuros que	
realizan los curas. Por eso mismo no estoy de	
acuerdo con la viñeta, pienso que no es un tema	
a tratar en el colegio ya que puede ofender los	
diferentes pensamientos de los alumnos y	
también con esta viñeta se pretende educar a	
los alumnos en contra de la religión y eso me	
parece fuera de lugar. Aunque tampoco me parecería	
correcto que esta viñeta estuviera en los medios	
de comunicación ya que puede ofender a muchas	
más personas. Si no fuera una viñeta que rebosara	
ideología <u>posiblemente estaría de acuerdo</u> pero no	P <sub>8</sub>
puedo estarlo ya que yo no lo soy (religiosa) <u>pero</u>	P <sub>8</sub>
si lo fuera <u>me</u> ofendería muchísimo o <u>si</u> hablara	
de alguna de mis creencias o ideologías <u>también</u>	
me enfurecería.	

## Texto 4

### VIÑETA N°3

Es una viñeta simple, poco recargada, donde el dibujo está totalmente subordinado a la “lapidante” frase. Una frase corta pero cargada de una crítica dura y directa hacia la iglesia; concretamente hacia la (llamémosle por su nombre) **pederastía** y abuso sexual que han cometido algunos “hombres de Dios”. P<sub>8</sub>  
A<sub>11</sub>

Estábamos acostumbrados a la corrupción y abuso de poder de la que la Iglesia ha hecho gala desde su existencia, y que en pleno siglo XXI, pretenden seguir imponiendo. Personalmente, me parece vergonzoso que una institución que, supuestamente, predica la paz y el amor al prójimo sea capaz de intentar pasar por alto estas atrocidades. No creo que la Iglesia atraiga únicamente a personas con ese **fetiché**, pero sí que incita a ello; me explico: el deseo sexual es una necesidad (casi) primaria y resulta inhumano obligar a una persona a su total abstinencia. No es ninguna excusa, está claro, pero cuanto más prohibido es el fruto, más atractivo y excitante resulta. G<sub>14</sub>  
G<sub>15</sub>  
L<sub>5</sub>

La Iglesia necesitaría un gran y buen lavado de cara para poder mejorar la imagen tan demacrada que tiene actualmente. Una ideología tan conservadora y tradicionalista se queda obsoleta en una sociedad donde la ciencia mueve sus engranajes. El actual Papa, a diferencia del resto, sí ha denunciado este tipo de abusos, pero no se trata solo de palabras bien decoradas, sino de actuar realmente. Esperemos que no resulte una nueva decepción. L<sub>6</sub>  
L<sub>6</sub>

## Texto 5

### La Viñeta de Gaza

En la imagen aparece dos niños en la azotea de un edificio destrozado típico de esta zona de conflictos constantes, es de noche y aparecen dos niños mirando al cielo, descubren un brillo y desean que de verdad sea una estrella fugaz. Tiene un significado muy [ilegible] G<sub>16</sub>

La niña se refiere en realidad a su deseo de que no sea otra bomba y que se acabe la guerra y se muestra una oposición a la típica escena que tendrían dos niños en un territorio en paz y occidental **cómo** el nuestro. P<sub>9</sub>

La viñeta **esta** dibujada casi plenamente en negro, únicamente aparecen más blancos y claros son las figuras L<sub>7</sub>

de los niños, cómo si fueran la bondad de todo ese mundo derrumbado, y sucumbido por la rabia y las desigualdades. A<sub>12</sub>

A<sub>13</sub>

G<sub>17</sub>

## Texto 6

Comentar viñetas

Viñeta 4 Niños de Gaza

En esta viñeta salen dos niños mirando al cielo de Gaza y al ver un halo de luz cruzando el cielo, lo único que quieren es que sea una estrella fugaz debido a los recientes bombardeos de Israel sobre Gaza.

L7

El dibujo nos representa la situación ya que es de noche, si nos fijamos también en el edificio las “rayas” son fracturas de los ladrillos debido a los bombardeos que sufre un país indefenso.

P10

P10

La viñeta nos representa la crueldad de la guerra y justamente los que más sufren son los niños, la gente que en un futuro querrá trabajar o estudiar pero no podrán debido a la crueldad de la guerra.

P11

Y esto podrá también dejarles huérfanos cosa que la gente no ve y es muy relevante en los conflictos bélicos. No me gustan este tipo de viñetas debido a que no podemos representar o plasmar el sufrimiento de esas personas en

P12

*{cambio de página}*

una imagen, porque jamás sabremos **como** sufren en su interior. En cambio, me parece bien que se

A14

representen y se **crítiquen** estos actos bélicos que

A15

nunca debieron de suceder. Así pues, no me

G18

ha costado mucho entenderla, se veía claro desde

el primer momento significado. También en las

G19

próximas viñetas el cartel de Gaza no debería

aparecer ya que **deberían** ser los propios alumnos

A16

quienes a través de la imagen identificasen que es un conflicto bélico e intentasen localizar de dónde es.

## Texto 7

He escogido la viñeta de abajo a la izquierda. En ella vemos dos personas en Gaza mirando al cielo y el chico le dice a la chica que pida un deseo (ya que es costumbre cuando se ve una estrella fugaz), a lo que la chica contesta que ojalá se trate de una estrella fugaz porque en realidad lo que ven es el bombardeo producido sobre Gaza, de donde son habitantes. De esta forma se realiza un juego de palabras mediante el cual se muestran las penurias sufridas por el pueblo palestino en un contexto en el que están siendo frecuentemente atacados.

P<sub>12-13</sub>

El dibujo es completamente necesario para esta viñeta y realiza dos funciones: por un lado, y como función más importante, nos sitúa en el contexto en el que tiene lugar la acción, es gracias al cartel que indica que las dos personas se encuentran en Gaza que podemos ubicar y entender lo que nos quiere decir el autor, ya que además se tratan de hechos recientes o contemporáneos; por otra parte, mediante detalles como las grietas en los edificios también se transmite una mayor sensación de penuria y destrucción de la zona habitada por palestinos.

P<sub>12-13'</sub>

G<sub>20</sub>

En cuanto a lo personal, es una viñeta que ya me gustó cuando la vi publicada en su momento. Me conmovió bastante, ya que se dibujó en unas fechas en las que la población de Gaza estaba sufriendo una gran cantidad de ataques cuyas víctimas en mayoría civiles inocentes que, como muestra la viñeta, seguramente tan solo desearan que terminara el conflicto. Además, comparto la opinión del autor y me solidarizo con el pueblo palestino, ya que considero que las acciones

G<sub>21</sub>

de Israel sobre Gaza son completamente injustas y despreciables, lo que provoca que me haya gustado esta publicación.

## Texto 8

En la viñeta que voy a explicar se encuentran dos niños cogidos de la mano en un balcón mirando al cielo. Estos niños son palestinos y viven en la ciudad de Gaza ya que un pequeño cartel en la finca nos lo indica.

P<sub>13</sub>,

Fijándonos en su pequeño diálogo vemos se puede interpretar de varias maneras posibles. El diálogo que mantienen los niños presenta la situación de pedir un deseo a una estrella fugaz.

Al hablar de Gaza se nos ocurren cosas como la guerra continua allí existente contra Israel y, al leer al comentario de la niña, uno de da cuenta de que la luz que los niños piensan que es una estrella fugaz probablemente se trate de un misil.

Podemos interpretar la viñeta de la manera más cruda y real, fijándonos en que la luz que se acerca hacia ellos, probablemente sea un misil israelí dirigido a la ciudad palestina de Gaza y, los pobres niños vayan a morir.

P<sub>13</sub>

Al conocer esto los niños, el propio deseo que piden, es que sea una simple estrella fugaz para que así, ese misil desaparezca de sus mentes.

P<sub>14</sub>

P<sub>14-15</sub>

También se puede interpretar de otra manera, en la que el niño creyendo que es una estrella fugaz, le dice a la niña de pedir un deseo. Esta, en cambio, desea con todas sus fuerzas que, en vez de un misil, se trate de una estrella.

P<sub>15</sub>

G<sub>22</sub>

Personalmente, pienso y califico esta viñeta de cruel pero que expresa perfectamente la realidad. Estas situaciones pueden ser reales en el día a día que viven los palestinos y, pese a la crudeza de la viñeta, pienso que es realmente buena ya que transmite una crítica en contra de la pasividad de los gobiernos poderosos. También transmite la masacre judía contra los palestinos, los cuales no tienen notoriedad ni importancia en el ámbito internacional. Todas estas críticas se transmiten de manera brillante con esta viñeta, en la que usando a dos niños, se dota de una mayor expresividad y drama en la escena.

G<sub>22</sub>, P<sub>15</sub>,

P<sub>15-16</sub>

L<sub>8</sub> G<sub>23</sub>

## Texto 9

### COMENTARIO VIÑETA

La segunda viñeta se trata de una imagen simple donde destacan dos figuras. Por una lado un hombre vestido con un traje a rayas y corbata, con gafas y una expresión seria. Por otro lado hay una mano totalmente negra que sale de agujero hecho entre las baldosas del suelo. La viñeta con estas dos figuras explica dos posiciones opuestas la del empresario, que aparece con el típico traje y gafas de las viñetas, frente a la mano en posición de súplica del trabajador pidiendo ayuda al empresario. La respuesta del empresario queda reflejada en su posición indiferente con los brazos cruzados detrás de la espalda y con su frase “Hay que arreglar esa baldosa” muestra su **opinión** de ignorar la súplica y taparla como si nada hubiera sucedido.

P<sub>16-17</sub>

P<sub>16</sub>

L<sub>9</sub>

La contribución del dibujo es esencial para entender el significado de la viñeta, hasta el punto de ser necesaria ya que la frase por sí sola no permitiría entenderlo. Sin embargo la imagen podría entenderse sin el texto aunque este profundiza su significado.

P<sub>17</sub>

Se trata de una viñeta relacionada con un tema actual como son la dificultad y las malas condiciones del mundo laboral. Este mensaje no me ha costado captarlo pero si me ha llevado algo más de tiempo captar pequeños detalles como la diferencia de altura entre ambas que simboliza que no están al mismo nivel o la mano del trabajador que es totalmente negra que podría simbolizar lo hartos y *{cambio de página}*

P<sub>18</sub> A<sub>17</sub>

quemados que están los trabajadores ante esta situación.

Me ha gustado la viñeta porque pienso que consigue transmitir esa situación de desigualdad e indiferencia de los empresarios que someten a los trabajadores a duras condiciones aprovechándose de la mala situación del país.

O<sub>5</sub> A<sub>18</sub>

## Texto 10

La viñeta que he elegido es la cuarta. Aparece en el dibujo una ciudad y un muro con grietas en el que hay dos niños encima, un niño y una niña, el niño le dice que pida un deseo a la niña y ella responde que desea que sea una estrella fugaz. En el muro hay un cartel en el que pone Gaza. De este dibujo se entiende que los niños están en Gaza, un lugar en guerra, y el niño cree que ha visto una estrella fugaz, pero en verdad es una bomba. El dibujo es importante porque nos muestra la ciudad con grietas y a los niños mirando al cielo, con el cartel podemos saber **donde están** y con lo que dicen mirando el dibujo podemos saber que es una bomba y no una estrella. De ahí su deseo de que de verdad sea una estrella. Me parece una viñeta muy triste que no tiene finalidad humorística sino crítica. Me ha gustado porque habla de un tema muy importante del que la gente no suele hablar, se suele preferir no pensar en los sitios donde hay guerras, y pensar solo en lo divertido, cuando la gente de estos sitios necesita ayuda. Me parece bien que lo hayan puesto en una viñeta porque será más fácil que la gente lo mire y piense en ellos, es una forma de hacer ver a las personas lo que pasa en el mundo y también de pedir ayuda con estos problemas tan graves, que no deberían ocurrir. Además hace que nos pongamos en el lugar de los que lo están pasando.

P<sub>19</sub>

A<sub>19</sub> A<sub>20</sub>

L<sub>9</sub>

## Texto 11

Comentario de la viñeta elegida

He escogido la segunda viñeta. Podemos ver a un hombre vestido con traje transmitiendo superioridad a la mano que aparece desde el suelo. Su mensaje es ¡Hay que arreglar esa baldosa! En mi opinión se refiere a que hay que callar e ignorar esa mano, que está reivindicando y pidiendo cambios a ese hombre (que representa desde mi punto de vista al gobierno), y creyendo que **arreglandola** el problema dejará de perdurar dándole igual **cuál** sea. En este caso el dibujo **si** que condiciona el significado que intenta transmitir la viñeta, ya que presenta al hombre bien vestido con traje y corbata y a la mano negra saliendo del suelo, de modo que se ve que quiere que calle y desaparezca.

A<sub>21</sub>

A<sub>22</sub> A<sub>23</sub>

Todas las viñetas me han gustado, pero esta es la que me ha resultado más sencilla de comentar ya que es un tema que trato mucho ahora mismo. Claramente estoy de acuerdo con la idea que representa la viñeta ya que hasta hoy en día todo ha intentado estar oculto y es ahora cuando todo lo que los políticos han robado y blanqueado, y lo que se han aprovechado de todos nosotros está saliendo poco a poco a la luz, y **se** que no va a ser fácil que se sepa todo pero confío en que un día todo se nos devuelva y exista, al fin, la **justicia**.

P<sub>21</sub>

A<sub>24</sub>

P<sub>21</sub>

A<sub>25</sub>

## Texto 12

Comentario de una viñeta.

En la viñeta podemos ver, básicamente, lo que parece ser una hormiga que dice: ¡Tengo un blog! ¡Me van a oír esos!

A mi parecer, lo que nos quiere transmitir esta viñeta es que, a ojos del sistema, el gobierno, en general, los grandes poderes; la multitud de personas que formamos la sociedad solo somos unos seres pequeños, una pequeña parte, insignificantes, muchos considerados insectos por ideales distintos o contrarios a los suyos. La viñeta a través de lo que dice el dibujo de la hormiga nos quiere decir lo irrelevante que resulta cada una de los millones de “pequeñas” opiniones individuales que tenemos cada miembro que constituye la sociedad, lo diversas que son y lo poco escuchadas que están, que las personas tenemos mucho que decir al mundo pero una voz no lo suficientemente potente para que nos oigan.

P<sub>22</sub>  
G<sub>24</sub>  
P<sub>22</sub>'

El dibujo es lo que da sentido completo a la viñeta, pues sin este solo sería una frase que nadie entendería. No podría elegir qué es lo más relevante, si el dibujo o la frase, ya que se complementan entre sí.

He elegido esta viñeta porque a pesar de que me costó entenderla en un principio, después, al verla un par de veces más y fijarme bien fue la que tuvo el significado más evidente (para mí). Es una viñeta sencilla pero que no necesita estar más recargada porque consigue plasmar con esa simplicidad lo que nos quiere transmitir.

P<sub>23</sub>

También me gusta porque aunque no se refiere exactamente a eso, menta la libertad de expresión, la libertad que tenemos actualmente para crear un blog o simplemente dar nuestra opinión a través de redes sociales, expresarnos sin barreras a través de internet. Pero lo que más me gusta es el mensaje

P<sub>23</sub>' L<sub>10</sub>  
O<sub>6</sub>

que nos quiere transmitir; la poca fuerza de nuestras voces separadas ante el poder, que para ellos somos insignificantes hormigas, pequeñas, indefensas, sin importancia. Que aunque digamos cosas “grandes” no se oyen, no llegan a la mayoría.

L<sub>10</sub>

## Texto 13

En la viñeta seleccionada se observa la figura de un hombre muy bien trajeado con gafas y expresión severa, características que nos sitúan fácilmente en un hombre de negocios, empresario, político, “jefazo” etc.

P<sub>24</sub> L<sub>11</sub>

El escenario de la viñeta es callejero, posiblemente un muro y una acera de la cual sale o escapa (todo depende de la interpretación) una mano.

La imagen se completa con el texto “¡Hay que arreglar esa baldosa!”.

El mensaje que esconde esta imagen es claro, directo y con mucha profundidad.

Esta viñeta es una crítica al intento de tapar y esconder la cruda realidad.

L<sub>10</sub>”

La mano representa el ciudadano pisado y oculto a la fuerza por los hombres ricos, empresarios, y todo lo dicho anteriormente. Dicha mano ha conseguido un hueco en el asfalto y se asoma intentando salir del lugar

donde se entiende que la han encerrado. El hombre, con el ceño fruncido, exige rápidamente volver a esconder esta mano, es decir,

continuar tapando toda la sucia realidad que se encuentra abajo cubierta por una normalizada pero ficticia apariencia. La imagen

es una clara referencia a la actualidad, a **como** intentan callar al

A<sub>26</sub>

pueblo de sus quejas y sus desgracias. Desgracias que muchas veces parten de la propia codicia y de los propios errores de estos

hombres trajeados, razón más para tapar las manos que intentan

G<sub>25</sub>

escapar del escondite.

Este callamiento impuesto permite el desconocimiento de muchas

injusticias y por lo tanto permite mantener la imagen de un

P<sub>25</sub>

sistema aparentemente limpio.

El dibujo es esencial en la viñeta, pues el texto no tendría sentido sin él.

Es necesario saber **quien** reproduce la frase y a **que** se está

A<sub>27</sub> A<sub>28</sub>

refiriendo para conocer el significado de esta.

La viñeta que he elegido, bajo mi punto de vista, es tan punzante y dura como satírica, por lo tanto no me ha producido ningún tipo de risa, es

(P<sub>25</sub>)

una imagen cruel y real y eso jamás será gracioso. Esto no quita  
que no sea una imagen revindicativa y muy necesaria, la cual  
nos viene muy bien a todos, con una crítica con la que me encuentro  
totalmente a favor. Creo verdaderamente en el mensaje que se  
está dando y por ello la he elegido, muy evidente y muy vigente.  
Una injusticia que está viviendo día a día, bajo las órdenes y el peso de los  
que mandan y una de las peores cosas que un pueblo puede sufrir.

P<sub>26</sub>' G<sub>26</sub>'

O<sub>6</sub>'

G<sub>26</sub>

## Texto 14

Trabajo viñetas

En la viñeta podemos obserbar a una cucaracha diciendo  
que tiene un blog en internet y que sus quejas o sus  
argumentos o al menos pienso que lo que lo que tiene que  
decir va a ser escuchado por **quién** puede cambiar la  
realidad.

O<sub>7</sub>

O<sub>8</sub>

A<sub>29</sub>

Se puede suponer por las frases de la cucaracha que  
representa de forma cómica la creciente cantidad de páginas en  
internet que hay para criticar cosas que van por ejemplo desde  
la actitud del gobierno al tomar ciertas decisiones hasta  
si la gente que ha comentado el partido de anoche estaba  
a favor de un equipo u otro.

En mi opinión la viñeta es muy clara, directa  
y no pertenece a ningún acontecimiento del que haya que estar  
informado para entender de forma correcta la viñeta.

En cierta parte estoy deacuerdo con el mensaje que trasmite la  
viñeta ya que por ejemplo hay una gran cantidad de personas  
que defienden una revolución del proletariado pero la defienden solo  
en Internet porque cuando llega la huelga se quedan en casa.  
Pero por otra parte **tambien** es cierto que hay algunas páginas seguidas  
por muchas personas y que lo que se escriba en esas páginas  
puede afectar de algún modo.

O<sub>9</sub>

P<sub>24</sub>' P<sub>24</sub>'

P<sub>25</sub>'

P<sub>25</sub>'

A<sub>30</sub>

En general pienso que la viñeta representa una realidad importante,  
que hay montones de páginas criticando cosas y que esas críticas desaparecen  
como papel mojado ya que o **seran** ignoradas o no **tendran** ninguna  
relevancia y ademas esta plasmado de forma cómica y entretenida.

P<sub>25</sub>'

L<sub>11</sub>'

A<sub>31</sub> A<sub>32</sub>

P<sub>26</sub> A<sub>33</sub> A<sub>34</sub>

## Texto 15

Comentario de la viñeta.

En la viñeta podemos observar a una pareja de niños que están cogidos de la mano y mirando hacia el cielo.

Leyendo el diálogo, se nos presenta la típica escena de las películas de pedir un deseo cuando pasa una estrella fugaz.

Si nos fijamos mejor en la viñeta, podemos hallar un cartel

escrito en un edificio que nos **situa** en la ciudad de Gaza,

A<sub>35</sub>

tristemente conocida por la continua guerra existente. En este caso,

el cartel da un nuevo significado a la viñeta. Ahora entendemos

el comentario de la niña que desea que la luz que ven sea una estrella fugaz.

De hecho, podemos hacer una doble interpretación de la viñeta. Por un lado,

podemos pensar que la escena es una escena de despedida, en el que

G<sub>27</sub>

los niños son conscientes de que va a estallar un misil, por tanto,

piden un deseo antes. Por otra parte, podemos interpretar que la niña

entiende que las luces que pasan son misiles, entonces cuando el niño

le pregunta por un deseo creyendo que son estrellas fugaces, ella

contesta que desea que sean estrellas fugaces, como diciendo “ojalá

L<sub>12</sub>’

se acabe ya la guerra”.

Por tanto, personalmente clasificaría esta viñeta como cruel, pero muy

realista en la que se nos describe de una forma rápida y muy

directa **como** es la situación en Gaza y sobre todo, **como** la muerte está

A<sub>36</sub> P<sub>27</sub>

a la vuelta de la esquina. Por ello, se ha empleado a dos sujetos

jóvenes, con el fin de dotar de mayor drama a la escena cercana a

L<sub>12</sub>

la muerte.

## Texto 16

Vineta

- Pide un deseo
- Que sea una estrella fugaz

He elegido esta viñeta porque considero que tiene un mensaje muy profundo. Cuando el niño le dice a la niña que pida un deseo esta le contesta que le gustaría que fuese una estrella fugaz. Y con esto se refiere a la luz que están viendo desplazarse por el cielo, que seguramente sea un misil o algún objeto de guerra ya que en Gaza están en este estado. P<sub>27</sub>'

Esta viñeta es una clara crítica contra la guerra y que pone de ejemplo el malestar de los niños que viven en esta situación. El dibujo muestra un cielo oscuro iluminado parcialmente por el objeto que la niña desea que sea una estrella fugaz. Los dos niños están en la terraza de un edificio, lo que nos da a entender que están viendo su ciudad abatida por el enfrentamiento. Puede ser también que los dos niños cogidos de la mano simbolicen la unión y al mirar al cielo la esperanza. P<sub>28</sub>'

*{cambio de página}*

En mi opinión esta viñeta transmite mucha tristeza ya que mediante la imagen vemos y nos da a entender e imagi-

nar la situación en la que se encuentra Gaza. Me ha gustado principalmente por este hecho porque aunque no sea una viñeta que nos haga reír, ni mucho menos, es una imagen que afecta a la sensibilidad de las personas e invita a reflexionar sobre el tema. Me parece una muy buena crítica, sobretudo por el mensaje que se da. Podríamos decir que hay una clara comparación o metáfora entre una estrella fugaz y un misil, es decir entre lo imaginario y la realidad. Para mi gusto, una viñeta muy bien representada.

P<sub>29</sub>

O<sub>10</sub>

L<sub>13</sub>

P<sub>30</sub>

## Texto 17

En la segunda viñeta, que es la que yo he elegido se ve un señor trajeado observando una mano que sale del suelo. P<sub>31</sub>

Esta viñeta lo que intenta transmitirnos es la actitud de los políticos frente a los protestantes, ya que el político no quiere que el resto del pueblo escuche las opiniones o reivindicaciones de los protestantes y por ello quiere “taparlos” que es una forma de callarlos, **porque** no es beneficioso para él. El dibujo tiene una gran contribución en el significado de L<sub>14</sub>

la viñeta, ya que si no se viera como el señor trajeado observa la mano que rompe la baldosa, el texto podría tener varios significados nada relacionados con el verdadero. A<sub>37</sub>

He elegido esta viñeta (no falta de coma) porque me parece que es un tema muy relevante en la actualidad y que es una clara representación G<sub>27</sub>

de lo que quieren hacer con nosotros, callarnos. Me ha gustado mucho que el autor haya realizado esta P<sub>31</sub>

ya que nos sirve a toda la población para darnos cuenta de lo que quieren hacer con nosotros, y así podamos luchar en contra de ello. Esta viñeta, es P<sub>32</sub>

una viñeta muy fácil a la hora de entenderla y de interpretarla y estoy completamente de acuerdo con P<sub>33</sub>

su crítica y a favor de ella. En mi opinión, actualmente somos los **jovenes** los más protestantes, pero **aún** así A<sub>38</sub> A<sub>39</sub>

creo que los políticos quieren y aún tienen parte del poder sobre nosotros, ocultan o intentan ocultar nuestras voces para que los que creen en ellos lo sigan haciendo, y convencer a los que dudan y así poder seguir con el mando de toda la población y **enrequeciendose** a costa de O<sub>11</sub> A<sub>40</sub>

nuestros salarios.

## Texto 18

La viñeta nº4, está compuesta por un fondo oscuro y dos jóvenes palestinos que desean que el **mísil** judío que apunta contra sus casas / familiares / servicios como hospitales o escuelas / ellos mismos solo sea una estrella fugaz. (cosa que no es).

P<sub>35</sub>

A<sub>41</sub>

P<sub>36</sub>

P<sub>37</sub>

El dibujo, solo intenta transmitir la inocencia de esos pobres niños, que no entienden de **ideologías** ni política, solo son niños, y que tienen la **desgracia** de vivir en medio de esta guerra que parece no terminar (la judeo-palestina).

P<sub>38</sub>

A<sub>42</sub> P<sub>39</sub>

A<sub>43</sub>

En la viñeta, **tambien** aparece el muro sobre el que **están**, que sería la separación entre Gaza e Israel tras una de estas interminables guerras.

A<sub>44</sub> A<sub>45</sub>

El dibujo contribuye a mostrar a esta insolidaria sociedad occidental, las **desgracias** que no vemos, (o no queremos ver).

P<sub>40</sub> P<sub>41</sub>

La viñeta no me ha gustado, puede que sea **porqué** no lo quiero ver, pero no me gustan los conflictos armados (si no es indispensable).

A<sub>46</sub>

G<sub>28</sub>

Personalmente, la viñeta no me hecho reír, más bien

llorar por ver estas **desgracias** y desear que no vuelvan a

ocurrir, además las guerras estas que serán por dinero o

G<sub>29</sub> G<sub>30</sub>

recursos minerales, o conquistar todo lo que antes era

L<sub>15</sub>

palestina (imitando a Hitler con el espacio vital y la

O<sub>12</sub>

“superioridad” judía), todo apoyado por los EEUU.

*{cambio de página}*

Estoy completamente de acuerdo con la crítica realizada

ya que ha funcionado para concienciarnos, o al menos a mí

P<sub>42</sub>

En **mí** opinión, o si fuera yo el que “lo maneja todo por allí”

A<sub>47</sub> L<sub>16</sub> P<sub>43</sub>

uniría Israel y Palestina y haría un estado en el que

convivieran juntos, ya que en el fondo todos somos personas.

Para concluir quiero pedir que para próximas viñetas, como decía la **teoría**, sin un contexto (desconociendo lugar y fecha de publicación) no se comprenden del todo las viñetas

P<sub>44</sub> G<sub>31</sub>

A<sub>48</sub>

(P<sub>42</sub>)

## **ANEXO III**

### **ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA**

Textos originales de los alumnos

TRABAJO VIÑETAS

4º viñeta:

?  
 F, O!  
 L  
 P  
 A  
 S  
 G  
 (L)  
 G  
 G  
 A, A  
 A  
 G

He elegido la viñeta de la Franja de Gaza. En ella <sup>aparecen</sup> Seden dibujados dos niños que están cojidos de la mano mirando los dos al cielo, sobre un edificio algo\* derrumbado, y uno de ellos dice que pida un deseo y el otro contesta que sea una estrella fugaz. La viñeta explica la situación de Gaza actualmente. El niño cree ver una estrella fugaz en el cielo y dice que pida un deseo. El otro pide que no sea una bomba o misil, y que realmente sea una estrella fugaz, pero que no les explote y les mate. Los elementos que contribuyen al significado de la viñeta son un cartelito <sup>en el</sup> que pone Gaza, que nos ayuda a situar la escena, y grietas en el edificio que nos ayudan a saber que el sitio está mal y derruido. La vestimenta y la cara de los niños nos ayudan a entender que están viviendo una situación de pobreza y de miseria. No me ha gustado mucho la viñeta porque es un poco cruel debido al sufrimiento que están pasando los niños y las familias allí. No me hizo mucho reír, me doí un poco de pena por la gente que sufre. Al principio me costó entenderla, pero la segunda vez que me fijé me di cuenta del cartelito que había debajo y me acordé de la situación que están viviendo los la Franja por parte del país vecino que quiere conquistarla. Me gusta la crítica que hace porque aparte de tener humor, denuncia esta situación e informe a la gente que no sabe de este tema.

7F

272p.

\* L - Estar derrumbado es como estar uneto, no se puede estar "un poco" uneto ni "algo" derrumbado.

CF = 2'5

## VINETAS

## TEXTO 2

Un hombre vestido de traje, con lo cual con un cuerpo importante, en este caso un cuerpo político, está andando por la calle y de repente se encuentra una baldosa movida, y en ella hay una mano de un color oscuro, pidiendo ayuda. Y en vez de el hombre vestido de traje ayudarlo, se queda mirando y dice que hay que arreglar la baldosa.

El significado que le veo es: la mano representa la voz del pueblo pidiendo ayuda por diferentes motivos, supongo que piden ayuda por la crisis: trabajos, debido al aumento de los precios.

En vez de ayudar al pueblo los políticos corruptos se encargan de explotar a la gente haciendo que si tienen la oportunidad y algo de dinero, emigren a otro país para intentar mejorar su vida.

También, otro motivo por el cual la voz del pueblo se ha quejado podría ser la situación tan precaria debido a la crisis. Jóvenes con carreras y máster, y que no tienen un trabajo indicado o el que se merecen por sus años de estudio.

El dibujo tiene colores desde un blanco que le da poder al hombre vestido de traje con colores a rayas negras y blancas, para destacar su presencia. Y por otro lado, vemos la baldosa con un brazo de un color oscuro. Un negro que representa la necesidad de ayuda.

También podemos ver que la mano representa lo oscuro del hombre trajeado.

La cariceta es una buena manera de representar la situación actual en España. No me ha costado entada la cariceta debido a lo que he comentado antes: esta presente en la actualidad de España. Me gusta la cariceta y la crítica que realizada para que la gente que aún no se ha dado cuenta de nuestra situación de casillos (hacia <sup>de</sup> los burgueses, de mujeres católicas por el poder, un poder lleno de mentiras, de odio y de muy poco respeto hacia nuestro país.

318 palabras.

A esta frase le falta algo: "para que la gente" ... ¿qui?

$$\frac{6.5 \bar{7}}{318 p}$$

$$CF = \underline{\underline{2}}$$

## Comentario de viñeta

He escogido la tercera viñeta en la que se ve representada una iglesia sin personas y <sup>en</sup> a lo alto de la iglesia una cruz de la que sale una flecha indicando el siguiente texto: "Los sacramentos

P  
A dos curas no dejan oír los toques de la oración".

L Esta viñeta hace alusión a los sacramentos sexuales de los curas. La parte <sup>satírica</sup> satírica de esta viñeta o cómica es que según la Iglesia es acto sexual de cualquier tipo para los curas es pecado. Pero hay un <sup>precisamente</sup> tópico que se refiere a que los curas son (exactamente) los

S que más lo realizan conjunto a niños (que es delito).

Este autor ha querido hacer una crítica a este hecho o tópico. Esta viñeta es muy fácil de entender, ya que tiene un dibujo sencillo pero reconocible y un texto muy claro.

Es una viñeta que no me ha gustado porque me parece demasiado ofensiva, realmente no sabía decir si estoy de acuerdo o no porque pienso que simplemente es un tópico y porque algunos curas

(L) <sup>cometido</sup> realizado estos pecados no creo que haya que generalizar. Esta viñeta tampoco me ha hecho

0 reír ni si quiera sonreír, porque pienso que es demasiado comprometida y es escasa de humor.

También pienso que este no es un tema para hablarlo en el instituto, ni en ningún medio de comunicación. Para empezar porque puede ser ofensivo para la gente que sí es religiosa (yo no lo soy pero si lo fuera me enfurecería bastante

A ver cómo en el colegio se ofende e insulta a

P mis creencias). Como segundo motivo también pienso que este tipo de viñetas quieren inculcar

A ideologías, ya que te están poniendo en contra de la religión con los supuestos actos impuros que realizan los curas. Por eso mismo no estoy de acuerdo con la viñeta, pienso que no es un tema a tratar en el colegio ya que puede ofender a los diferentes pensamientos de los alumnos y también con esta viñeta se pretende educar a los alumnos en contra de la religión y eso me parece fuera de lugar. Aunque tampoco me parecería correcto que esta viñeta estuviera en los medios de comunicación ya que puede ofender a muchas más personas. Si no fuera una viñeta que rebosara

P ideología, posiblemente estaría de acuerdo pero no puedo estarlo ya que yo no lo soy (religioso) pero si lo fuera, me ofendería muchísimo o si hablara de alguna de mis creencias o ideologías, también me enfurecería.

4F  
41Sp.

↳ Si fijamos el límite de la libertad de expresión en las creencias e ideologías de los otros, ¿cuáles que podríamos opinar sobre ellos?

CF=1

- Es una vineta simple, pero recargada, donde el dibujo está totalmente subordinado a la lapidante frase. Una frase corta pero cargada de una crítica dura y directa hacia la iglesia; concretamente hacia la (llamémosle por su nombre) pederastia y abuso sexual que han cometido algunos hombres de Dios.
- A
- G Estábamos acostumbrados a la corrupción y abuso de poder de los que la iglesia ha hecho gala desde su existencia, y que en pleno siglo XXI, pretendían seguir imponiendo. Personalmente, me parece vergonzoso que una institución que, supuestamente, predica la paz y el amor al prójimo, se capacite de intentar pasar por alto estas atrocidades. No crea que la iglesia atraiga únicamente a personas con ese fetiche\*, pero sí que insiste a ello; me explica: el deseo sexual es una necesidad (casi) primaria y resulta inhumano obligar a una persona a su total abstinencia. No es ninguna excusa, está claro, pero cuanto más prohibida es el fruto, más atractivo y excitante resulta.
- G
- L La iglesia necesitaría un gran y buen lavado de cara para poder mejorar la imagen tan (demasiada) que tiene actualmente. Una ideología tan conservadora y tradicionalista se queda obsoleta en una sociedad donde la ciencia mueve sus engranajes. El actual Papa, a diferencia del resto, sí ha denunciado este tipo de abusos, pero no se trata solo de palabras bien decoradas, sino de actuar realmente. Esperemos que no resulte una nueva decepción.
- (L)

15F.  
223p.

CF: 0'5

\* "Fetiche" se refiere a una parte del cuerpo o un objeto, creo que te refieres a "perversión" o "desviación sexual".

TEXTO 5

# La Viñeta de Goro

- G En la imagen aparecen dos niños en la azotea de un edificio destruido típico de esta zona de conflictos constantes, es de noche y aparecen dos niños mirando al cielo, desentran un hilo y desean que de verdad sea una estrella fugaz. Tiene un significado muy triste, *esta ya lo sabes de decir*
- P *una simpica me trae un tipo de puntada*  
 La niña se refiere en realidad a su deseo de que no sea otra bomba y que se acabe la guerra y se muestre una oposición a la típica escena que tendrían dos niños en un territorio en paz y occidental *me el muestro* ¡Bien!
- A La viñeta está dibujada casi plenamente en negro, únicamente aparecen *uno de los dos niños sobre* manchas blancas y claras res las figuras de los niños, como si fueran la bendición de todo ese mundo denudado y humillado por la rabia y las desigualdades.

*Esta interpretación me parece bastante forzada.*

2'5 F  
130 p.

CF = 1'5

## TEXTO 6

### Comentar Viñetas

10-03-2015

Viñeta 4 - Niños de Gaza.

aparecen, se ve a...

En esta viñeta (salen) dos niños mirando al cielo de Gaza y al ver un halo de luz cruzando ese cielo, lo único que quieren es que sea una estrella fugaz debido a los recientes bombardeos de Israel sobre Gaza.

El dibujo nos representa la situación ya que es de noche, y si nos fijamos también en el edificio, las "rayas" son fracturas de las tejas debido a los bombardeos que sufre un país indefenso. P  
mejor, "grietas"

La viñeta nos representa la crueldad de la guerra y justamente los que más sufren son los niños, la gente que en un futuro querrá trabajar o estudiar, pero no podrán debido a la crueldad de la guerra, y esto podría también dejarlos huérfanos, cosa P  
G  
P

que la gente no ve y es muy relevante en los conflictos bélicos. No me gustan este tipo de viñetas debido a que no podemos representar o plasmar el sufrimiento de esas personas en

Una imagen, porque jamás sabemos cómo sufren en su interior. En cambio, me parece bien que se representen y se critiquen estos actos bélicos que nunca debieron de suceder. Así pues, no me ha costado mucho entenderla, se veía claro desde el primer momento su significado. También en las próximas viñetas el cartel de Gaza no debería aparecer, ya que deberían ser los propios alumnos quienes, a través de la imagen, identificasen que es un conflicto bélico e intentasen localizar de dónde es.

¿Te has quedado con ganas de más?

A

A

G

S

A

CF = 16

4F  
avis Voste 2°C / 251p.  
(251 palabras)

## TEXTO 7

He escogido la viñeta de abajo a la izquierda. En ella vemos dos personas en Gaza mirando al cielo y el chico le dice a la <sup>una</sup> chica que pida un deseo (ya que <sup>es</sup> es costumbre cuando se ve una estrella fugaz), a lo que la chica contesta que ojalá se trate de una estrella fugaz porque en realidad lo que ven es el bombardeo (producido <sup>causado, conido, sufrido por...</sup>) sobre Gaza, de donde son habitantes. De esta forma se realiza un juego de palabras mediante el cual se muestran las penurias sufridas por el pueblo palestino en un contexto en el que están siendo frecuentemente atacados.

El dibujo es completamente necesario para esta viñeta. Y realiza dos funciones: Por un lado, y como función más importante, nos sitúa en el contexto en el que tiene lugar la acción, es gracias al cartel que indica que las dos personas se encuentran en Gaza que podemos ubicar y entender lo que nos quiere decir el autor, ya que <sup>además</sup> además se trata <sup>de</sup> de hechos recientes o contemporáneos; por otra parte, mediante detalles como las grietas en los edificios también se transmite una mayor sensación de penuria y destrucción de la zona habitada por palestinos.

En cuanto a lo personal, es una viñeta que ya me gustó cuando la vi publicada en su momento. Me conmovió bastante, ya que <sup>se</sup> se dibujó en unas fechas en las que la población de Gaza estaba sufriendo una gran cantidad de ataques cuyos <sup>eran en su mayoría...</sup> víctimas en mayoría civiles inocentes que, como muestra la viñeta, seguramente tan solo desearan que terminara el conflicto. Además, comparto la opinión del autor y me solidarizo con el pueblo palestino, ya que <sup>considero</sup> considero que las acciones de Israel sobre Gaza son completamente injustas y despreciables, lo que provoca que me haya gustado esta publicación.

1 F / 296 p.

CF = 0'3

\* No abuses del "ya que", alternalo con "pues", "porque", "puesto que", etc.

## TEXTO 8

En la viñeta <sup>(a zorra)</sup> que voy a explicar se encuentran dos niños cogidos de la mano en un balcón mirando al cielo. Estos niños son palestinos y viven en la ciudad de Gaza ya que un pequeño cartel en la finca nos lo indica. Fijándonos en su pequeño diálogo vemos que se puede interpretar de varias maneras posibles. El diálogo que mantienen los niños presenta la situación de pedir un deseo a una estrella fugaz.

Al hablar de Gaza se nos ocurren cosas como la guerra continua allí existente contra Israel y, al leer el comentario de la niña, uno se da cuenta de que la luz que los niños <sup>dicen</sup> piensan que es una estrella fugaz probablemente se trate de un misil. → la niña parece tener claro que ~~no~~ es una estrella fugaz

P Podemos interpretar la viñeta de la manera más cruda y real, fijándonos en que la luz que se acerca hacia ellos, probablemente sea un misil iraní dirigido a la ciudad palestina de Gaza, y los pobres niños vayan a morir.  
P! Al conocer esto los niños, el propio deseo que piden, es que sea una simple estrella fugaz para que, así, ese misil desaparezca de sus mentes.  
P También se puede interpretar de otra manera, en la que el niño, creyendo que es una estrella fugaz, le dice a la niña <sup>que pida...</sup> de pedir un deseo. Esta, en cambio, desea con todas sus fuerzas que, en vez de ser un misil, se trate de una estrella.  
S

L Personalmente (pienso) y califico esta viñeta de cruel pero que expresa perfectamente la realidad. Estas situaciones pueden ser reales en el día <sup>a día</sup> que viven los palestinos y, pese a la crudeza de la viñeta, pienso que es realmente buena ya que transmite una crítica en contra de la pasividad de los gobiernos poderosos. También transmite la masacre judía contra los palestinos, los cuales no tienen notoriedad ni importancia en el ámbito internacional. Todas estas críticas se transmiten de manera brillante con esta viñeta, en la que usando a dos niños, se dota de una mayor expresividad y (drama) <sup>dramatismo</sup> en la escena. → ¡Bien visto!  
S, L  
3F/327p. → dota de [alfo] a [alfo/alprien]

## TEXTO 9

### COMENTARIO VIÑETA

La segunda viñeta se trata de una imagen simple donde destacan dos figuras. Por un lado un hombre vestido con un traje a rayas y corbata, con gafas y una expresión seria.

P Por otro lado hay una mano totalmente negra que sale de un agujero hecho entre las baldosas del suelo. La viñeta con estas dos figuras explora dos posiciones opuestas: la del empresario, que aparece con el típico traje y gafas de las viñetas, frente a la mano en posición de súplica del trabajador pidiendo ayuda al empresario. La respuesta del empresario queda reflejada en su posición indiferente <sup>← ¡Muy bien!</sup> con los brazos cruzados detrás de la espalda y con su grasa "Hay que arreglar esa baldosa" muestra su <sup>postura</sup> opinión de ignorar la súplica y taparla como si nada hubiera sucedido.

(L) La contribución del dibujo es esencial para entender el significado de la viñeta, hasta el punto de ser necesaria ya que la grasa por sí sola no permitiría entenderlo. Sin embargo, la imagen podría entenderse sin el texto aunque este profundiza su significado.

P, A Se trata de una viñeta relacionada con un tema actual como son la dificultad y las malas condiciones del mundo laboral. Este mensaje no me ha costado captarlo, pero si me ha llevado algo más de tiempo captar pequeños detalles como la diferencia de altura entre ambas que simboliza que no están al mismo nivel o la mano del trabajador que es totalmente negra <sup>y</sup> que podría simbolizar los <sup>210</sup>hijos y

Parque Natural de la Sierra de Guadalupe

quemados que están los trabajadores ante esta situación.

Me ha gustado la viñeta porque pienso que consigue transmitir esa situación de desigualdad e indiferencia de

los empresarios que someten a los trabajadores a duras

0!, A condiciones aprovechándose de la mala situación del país.<sup>294</sup>

3'5 f.  
294 p.

CF = 1'1

## TEXTO 10

parece una estrella, ¿no?

P

La viñeta que he elegido es la cuarta. Aparece en el dibujo una ciudad y un muro con grietas en el que hay dos niños encima, un niño y una niña. El niño le dice que pida un deseo a la niña y ella le responde que desea que sea una estrella fugaz. En el muro hay un cartel en el que pone GAZA. De este dibujo se entiende que los niños están en GAZA, un lugar en guerra, y el niño cree que ha visto una estrella fugaz, pero en realidad es una bomba. El dibujo es importante porque nos muestra la ciudad con grietas y a los niños mirando al cielo, con el cartel podemos saber dónde están y con lo que dicen mirando el dibujo podemos saber que es una bomba y no una estrella. De ahí su deseo de que de verdad sea una estrella.

A, A

P

Me parece una viñeta muy triste que no tiene finalidad humorística, sino crítica. Me ha gustado porque habla de un tema muy importante del que la gente no suele hablar, se suele preferir no pensar en los sitios donde hay guerras, y pensar solo en lo divertido, cuando la gente de estos sitios necesita ayuda. Me parece bien que lo hayan puesto en una viñeta porque será más fácil que la gente lo mire y piense en ellos, es una forma de hacer ver a las personas lo que pasa en el mundo y también de pedir ayuda con estos problemas tan graves, que no deberían ocurrir. Además hace que nos pongamos en el lugar de los que lo están pasando mal.

(L)

15 F  
270 p.

CF = 0'6

## Comenta la viñeta elegida

He escogido la segunda viñeta. <sup>→ En ella...</sup> Podemos ver a un hombre vestido con traje transmitiendo superioridad a la mano que aparece desde el suelo. Su mensaje es: "¡Hay que arreglar esa baldosa!" En mi opinión se refiere a que hay que callar e ignorar esa mano, que está reivindicando y pidiendo cambios a ese hombre (que representa desde mi punto de vista al gobierno), y creyendo que, arreglándola, el problema dejará de perdurar dándole igual cuál sea. En este caso el dibujo sí que condiciona el significado que intenta transmitir la viñeta, ya que presenta al hombre bien vestido con traje y corbata, y a la mano negra saliendo del suelo, de modo que se ve que quiere que calle y desaparezca.

Todas las viñetas me han gustado, pero esta es la que me ha resultado más sencilla de comentar ya que es un tema que trato mucho ahora mismo. Claramente estoy de acuerdo con la idea que representa la viñeta ya que hasta hoy en día todo ha intentado estar oculto y es ahora cuando todo lo que los políticos han robado y blanqueado, y lo que se han apropiado de todos nosotros está saliendo poco a poco a la luz, y se que no va a ser fácil que se sepa todo, pero confío en que un día todo se nos devuelva y exista, al fin, la justicia.

3/5 F.  
236 p.

Comentario de una viñeta.

Es una pulga

En la viñeta podemos ver, básicamente, lo que parece ser una hormiga que dice: "¡Tengo un blog! ¡Me van a dar esos!"

P A mi parece, lo que nos quiere transmitir esta viñeta es que, a ojos del sistema, del gobierno, en general, <sup>de</sup> los grandes poderes, la multitud de personas que formamos la sociedad <sup>so</sup> somos unos seres pequeños, una pequeña parte, insignificantes, muchos considerados insectos por ideales distintos o contrarios a los suyos. La viñeta, a través de lo que dice el dibujo de la hormiga, nos quiere decir lo irrelevante que resulta cada una de los millones de "pequeñas" opiniones individuales que tenemos cada miembro que constituye la sociedad, la diversidad que son y lo poco escuchados que <sup>están</sup> <sup>son</sup>, que las personas tenemos mucho que decir al mundo pero una voz no lo suficientemente potente para que nos oigan.

El dibujo es lo que da sentido completo a la viñeta, pues sin este solo sería una frase que nadie entendería. No podría elegir qué es lo más relevante, si el dibujo o la frase, ya que se complementan entre sí.

P Me elegí esta viñeta porque, a pesar de que me costó entenderla en un principio, después, al verla un par de veces más y fijarme bien, fue la que tuvo el significado más evidente (para mí). Es una viñeta sencilla pero que no necesita estar más recargada porque consigue plasmar con esa simplicidad lo que nos quiere transmitir.

L También me gusta porque, aunque no se refiere exactamente a eso, <sup>refleja</sup> <sup>(menciona)</sup> la libertad de expresión, la libertad que tenemos actualmente para crear un blog o simplemente dar nuestra opinión a través de redes sociales, expresarnos sin barreras a través de Internet. Pero lo que más me gusta es el mensaje que nos quiere transmitir, la poca fuerza de nuestros voces separadas ante el poder, que para ellos somos insignificantes hormigas, pequeñas, indefensas, sin importancia. Que aunque digamos cosas "grandes" no se oyen, no llegan a la mayoría.

"mencionar" es nombrar o mencionar algo

2F / 330p.

CF = 0'6

TEXTO 13

En la viñeta sacccionada se observa la figura de un hombre muy bien trajeado con gafas y expresión severa, características que nos sitúan <sup>Demasiado informal</sup> fácilmente <sup>ante</sup> en un hombre de negocios, empresario, político, "jefazo", etc. El escenario de la viñeta es callejero, posiblemente un muro y una acera de la cual sale o escapa (todo depende de la interpretación) una mano. La imagen se completa con el texto "¡Hay que arreglar esa baldosa!". El mensaje que esconde esta imagen es claro, directo y con mucha profundidad. Esta viñeta es una crítica al intento de tapar y esconder la cruda realidad. La mano representa el ciudadano pisado y oculto a la fuerza por los hombres ricos, empresarios, y todo lo dicho anteriormente. Dicha mano ha conseguido un hueco en el asfalto y se asoma intentando salir del lugar donde se entiende que la han encerrado. El hombre, con el codo hundido, exige rápidamente volver a esconder esta mano, es decir, continuar tapando toda la sucia realidad que se encuentra abajo, cubierta por una normalizada pero ficticia apariencia. La imagen es una clara referencia a la actualidad, a cómo intentan callar al pueblo de sus quejas y sus desgracias. Desgracias que muchas veces parten de la propia codicia y de los propios errores de estos hombres trajeados, razón más para tapar las manos que intenten escapar del escondite. Aunque están en el diccionario, <sup>silencio</sup> <sup>fuera rara</sup> este callamiento impuesto permite el desconocimiento de muchas injusticias y por lo tanto permite mantener la imagen de un sistema aparentemente limpio.

El dibujo es esencial en la viñeta, pues el texto no tendría sentido sin él. Es necesario saber quién reproduce la frase y a qué se está refiriendo para conocer el significado de esta. <sup>si pones este como, debes poner la siguiente</sup> <sup>cuidado con el valenciano</sup> La viñeta que he elegido, bajo mi punto de vista, es tan fuerte y dura como satírica. Por lo tanto, no me ha producido ningún tipo de risa, es una imagen cruel y real y eso jamás será gracioso. Esto no quita que <sup>no (\*)</sup> sea una imagen reivindicativa y muy necesaria, la cual nos viene muy bien a todos, con una crítica con la que me encuentro totalmente a favor. Creo verdaderamente en el mensaje que se transmite (esté donde) y por ello la he elegido, muy evidente y muy vigente. Una injusticia que se está viendo día a día, bajo los órdenes y el peso de los que mandan y una de las peores cosas que un pueblo puede sufrir.

3F/398p.

(\*) "no quita" = "no impide"

	Trabajo viñetas	TEXTO 14
--	-----------------	----------

- Es una pulga*
- O! En la viñeta podemos observar a una cucaracha diciendo que tiene un blog en Internet y que sus quejas o sus argumentos, o al menos piensa que lo que lo que tiene que decir, va a ser escuchado por quien puede cambiar la realidad.
- Esto suena bastante mal.*

Se puede suponer por las frases de la cucaracha que representa de forma cómica la creciente cantidad de páginas en Internet que hay para criticar <sup>cosas</sup> que van, por ejemplo, desde la actitud del gobierno al tomar ciertas decisiones hasta si la gente que ha conestado el partido de anoche estaba a favor de un equipo u otro.

En mi opinión la viñeta es muy clara, directa ~~debera~~ y no pertenece a ningún acontecimiento del que haya que estar informado para entender de forma correcta de la viñeta.

- medida*
- O! En cierta (parte) estoy de acuerdo con el mensaje que transmite la viñeta ya que, por ejemplo, hay una gran cantidad de personas que defienden una revolución del proletariado pero la defienden solo en Internet porque cuando llega la huelga se quedan en casa.
- A Pero por otra parte también es cierto que hay algunas páginas seguidas por muchas personas y que lo que se escribe en esas páginas puede afectar de algún modo.

- En general pienso que la viñeta representa una realidad importante, que las montañas de páginas criticando cosas y que esas críticas desaparecerán como papel mojado ya que o serán ignoradas o no tendrán ninguna relevancia y, además, está plasmado de un forma cómica y estropeada.

*S/SF/250p.* CF = 2'2

Comentario de la viñeta.

En la viñeta podemos observar a una pareja de niños que están cogidos de la mano y mirando hacia el cielo.

L) Leyendo el diálogo, se nos presenta la típica escena de las películas (de) pedir un deseo cuando pasa una estrella fugaz. *en la película pide...*

A) Si nos fijamos mejor en la viñeta, podemos hallar un cartel escrito en un edificio que nos sitúa en la ciudad de Giza, tristemente conocida por la continua guerra existente. En este caso, el cartel da un nuevo significado a la viñeta. Ahora entendemos el comentario de la niña que desea que la luz que ven sea una estrella fugaz.

G) De hecho, podemos hacer una doble interpretación de la viñeta. Por un lado, podemos pensar que la escena es una escena de despedida, en la que los niños son conscientes de que va a estallar un misil, por tanto, piden un deseo antes. Por otra parte, podemos interpretar que la niña entiende que las luces que pasan son misiles, entonces cuando el niño le pregunta por un deseo creyendo que son estrellas fugaces, ella contesta que desea que sean estrellas fugaces, como diciendo "¡jalá se acabe ya la guerra!". *esto suena muy irónico*

A) Por tanto, personalmente clasificaría esta viñeta como cruel, pero muy realista en la que se nos describe de una forma rápida y muy directa cómo es la situación en Giza y, sobre todo, cómo la muerte está a la vuelta de la esquina. Para ello, se ha empleado a dos sujetos jóvenes, con el fin de dotar de mayor drama a la escena cercana a la muerte. *dramático*

L) *¡Bien visto!*

1'5 F / 256p. \* Esta interpretación me parece un poco forzada.

CF = 0'6

# Vineta

TEXTO 16

- Pide un deseo.
- Que sea una estrella fugaz.

He elegido esta viñeta porque considero que tiene un mensaje muy profundo. Cuando el niño le dice a la niña que pida un deseo, esta le contesta que le gustaría que fuese una estrella fugaz. Y con esto se refiere a la luz que están viendo desplazarse por el cielo, que seguramente sea un misil o algún objeto de guerra ya que en Gaza están en este estado.

Esta viñeta es una clara crítica contra la guerra y que <sup>ejemplifica, muestra, ...</sup> (pone de ejemplo) el <sup>sufrimiento</sup> (malestar) de los niños que viven en esta situación. El dibujo muestra un cielo oscuro iluminado parcialmente por el objeto que la niña desea que sea una estrella fugaz. Los dos niños están en la terraza de un edificio, lo que nos da a entender que están viendo su ciudad abatida por el enfrentamiento. Puede ser también que los dos niños cogidos de la mano simbolice la unión y, al mirar al cielo, la esperanza.

↳ o el miedo

En mi opinión esta viñeta transmite mucha tristeza ya que mediante la imagen vemos y nos da a entender e imaginar la situación en la que se encuentra Giza. Me ha gustado principalmente por este hecho porque, aunque no sea una viñeta que nos haga reír, ni mucho menos, es una imagen que afecta a la sensibilidad de las personas e invita a reflexionar sobre el tema. Me parece una

- O muy buena crítica, sobretodo por el mensaje que se <sup>transmite</sup> (da). Podríamos decir que hay una clara comparación o metáfora entre una estrella fugaz y un wish, es decir, entre lo imaginario y la realidad. Para mi gusto, una viñeta muy bien representada.

Yo lo veo más bien como una confrontación entre deseo y realidad.

15F / 255p.  
CF: 06

TEXTO 17

En la segunda viñeta, que es lo que yo he elegido, se ve un señor trajeado observando una mano que sale del suelo. P

Esta viñeta lo que intenta transmitirnos es la actitud de los políticos frente a los protestantes, ya que el político ↪ igual son católicos... L  
no quiere que el resto del pueblo escuche las opiniones

o reivindicaciones de los protestantes y por ello quiere "taparlos", que es una forma de callarlos. ↪ supongo que esto es una coma porque no es beneficioso P, A  
para él. El dibujo tiene una gran contribución en el significado de la viñeta, ya que si no se viera como el señor trajeado observa la mano que rompe la baldosa, el texto podría tener varios significados nada relacionados con el verdadero.

He elegido esta viñeta, porque me parece que es un tema muy P  
relevante en la actualidad y que es una clara representación de lo que quieren hacer con nosotros, callarnos. Me he gustado mucho que el autor haya realizado esta viñeta? -  
ya que nos sirve a toda la población para darnos cuenta de lo que quieren hacer con nosotros, y, así, P  
podamos luchar en contra de ello. Esta viñeta, es P!

una viñeta muy fácil a la hora de entenderla y de interpretar la, y estoy completamente de acuerdo con su crítica y a favor de ella. En mi opinión, actualmente cuando significa "pele a lo" o "sin embargo" va sin TILDE  
somos los jóvenes los más protestantes, pero aún así estás diciendo lo mismo 2 veces A, A  
creo que los políticos quieren y aún tienen parte del poder sobre nosotros, ocultan o intentan ocultar nuestras voces para que los que deciden en ellos lo sigan haciendo, y convencer a los que deciden y, así, poder seguir con el 0, A  
mando de toda la población y enriqueciéndose a costa de 0, A  
nuestros salarios.

CF = 2 5'5F/273p

- P! La viñeta n<sup>o</sup> 4 está compuesta por un fondo oscuro y dos jóvenes 12
- A palestinos que desean que el misil judío que apunta contra 22
- P un casas / familiares / servicios como hospitales o escuelas / ellos mismos 32
- P solo sea una estrella fugaz. (cosa que no es). *¡Debes usar comas!* 41
- P! El dibujo solo intenta transmitir la inocencia de esos pobres 51
- A, P niños, que no entienden de ideología ni política, solo son niños. 62
- A y que tienen la desgracia de vivir en medio de esta guerra que 75
- parece no tener fin (la judeo-palestina). 81.
- A, A En la viñeta, también aparece el muro sobre el que están, 92
- que sería la reparación entre Gaza e Israel. tras una de 103
- estas interminables guerras. *→ es la azotea de un edificio*
- El dibujo contribuye a mostrar a esta insolidaria sociedad 112
- P occidental con desgracia que no vemos, (o no queremos ver). 123
- A La viñeta no me ha gustado, puede que sea porque hizo lo que yo quería ver / 137
- G pero no me gustan los conflictos armados (sino <sup>son</sup> es indispensable). 155
- Personalmente, la viñeta no me ha hecho reír, más bien 165
- lloran por ver estas desgracias y desean que no vuelvan a 176
- ocurrir, además los guerran estas que reírán por dinero o 186
- recursos naturales miraculosos, o conquistar todo lo que antes era 195
- P Palestina (imitando a Hitler con el espacio vital y la 205
- S\* "impunidad" judía), todo apoyado por los EEUU... 212.

\* Esta frase no tiene sentido, revisala.

Aunque la pongan entre comillas, esta expresión es demasiado informal.

220 Estoy completamente de acuerdo con la crítica realizada.

230 ya que ha funcionado para concienciar, o al menos a mí.

244 En mi opinión, si su fuerza es el que lo manda todo por allí 3'

A, P

250+ un día Israel y Palestina y haría un estado en el que convivieran juntos, ya que en el fondo todos somos personas.

A este verbo le falta un complemento: ¿qué pides?

Para concluir quiero pedir que para próximos minutos, como decía la teoría, en un contexto (desconociendo lugar y fecha de publicación) no se comprendan del todo los minutos.

4

5

$$CF = \underline{\underline{3'6}}$$

10'5 F  
303p

WU  
WIRTSCHAFTS  
UNIVERSITÄT  
WIEN VIENNA  
UNIVERSITY OF  
ECONOMICS  
AND BUSINESS