

REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA EN LA ERA DE INTERNET: EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS ACADÉMICOS ESTUDIANTILES¹

Composition and orthography in the internet era: Evaluation of the students' papers

Miguel Á. DE LA FUENTE GONZÁLEZ
Universidad de Valladolid
E.U.E. de Palencia

RESUMEN

Planificación, escritura y revisión son considerados como los tres procesos básicos de toda redacción; de ellos, nos ocuparemos básicamente de la corrección, lo que suponemos será útil tanto para el propio redactor de trabajos académico como para el profesor evaluador. Por otra parte, en nuestro artículo vamos a diferenciar tres tipos de revisiones: la estructural, la lingüístico-estilística y la ortográfica; aunque solo la segunda y tercera serán objeto principal de nuestro trabajo, teniendo en cuenta también lo que para ellas supone la presencia de Internet y del corrector ortográfico.

Palabras clave: redacción, evaluación de trabajos escritos, ortografía, corrector ortográfico.

ABSTRACT

Planning, writing and revision are considered as the three basic processes of any composition, and we will deal mainly with the correction, as we think it will be very useful both for the chief editor of academic writings and for the teacher. On the other hand, and inside the three aspects of the revision (basically the structural, the linguistic-stylistic and the orthographic), the second and the third will be the main aim of our paper taking into account the internet and the orthographic marker.

Key words: composition, evaluation of written papers, orthography, orthographic stress, diacritics, orthographic marker

El tema que planteamos no puede agotarse en un solo artículo, ni siquiera en un libro: da de sí para toda una biblioteca. Muchos de esos libros están ya escritos: gramáticas y sintaxis, manuales de ortografía, tratados de redacción, de estilo,

¹ Recibido el 27 de octubre de 2010, aceptado el 1 de diciembre de 2010

etc. Además, tenemos que relativizar un poco lo de “la era de Internet” del título, pues nuestro artículo será, en realidad, un acercamiento parcial (en nada exhaustivo) a la redacción, con una breve antología de problemas y alusiones al corrector ortográfico.

REDACTAR DESPUÉS DE INTERNET

Sin duda la entrada del ordenador en la vida normal del estudiante y su uso en los trabajos escritos han motivado importantes cambios en la actividad redactora. Habrá que ver, pues, qué es lo nuevo, la aportación de las nuevas tecnologías al redactor de textos académicos; y ello será fundamentalmente en los campos del contenido y de la forma. Veamos algunos de esos cambios.

- 1) En cuanto al contenido, Internet facilita el acceso a una enorme cantidad de materiales, de forma cómoda y económica (antes había que ir a las bibliotecas o comprar personalmente los libros); sin embargo, en palabras de Ridao (2010: 2), “puesto que la Red ha reivindicado la inmediatez como su beneficio más incontestable, la impresión de inane fugacidad de lo que transmite ha sido el coste”.
- 2) Facilita la reproducción de textos: no hay que copiar las citas palabra por palabra; se utiliza cómodamente, e irresponsablemente, el “copiar y pegar”, casi sin leer ni enterarse a fondo de su contenido y, a veces, sin citar la fuente.
- 3) Se facilita también la posibilidad de reestructurar el trabajo escrito, pues se puede trasladar en bloque partes del mismo y reubicarlas según la organización o el esquema deseado, hasta que se considere definitivo el texto.
- 4) Con todas estas facilidades, el volumen de los trabajos académicos puede triplicarse sin mayor problema. El autor se queda satisfecho por la extensión de “su” trabajo y obvia la selección y reducción de los materiales.
- 5) En cuanto a la forma, aunque la Red es un eficaz instrumento de comunicación e intercambio de información, existe la desventaja de que la forma y la ortografía no se cuidan; menos aún que en otros medios tradicionales, como la prensa o el mismo libro, donde también empieza a notarse el descuido.
- 6) El teclado del ordenador proporciona la ventaja del corrector ortográfico, y esta facilidad sirve de excusa a muchos para no detenerse a pensar ni a revisar. A veces parece incoherente, con tantas facilidades, que haya que dedicar trabajo y tiempo a la molesta y pesada revisión de lo escrito.
- 7) Además, el teclado del ordenador supone una mayor disponibilidad de recursos gráficos y ortográficos: diferentes tamaños y tipos de letra, la cursiva, la negrita, los corchetes, diversos tipos de rayas y de comillas, etc. Recursos que muchos todavía no han comenzado a utilizar.

- 8) Las correcciones y mejoras de la redacción, si se hacen, no dejan ningún vestigio (como la tachadura de la corrección a mano), por lo que el redactor se desorienta al no tener ninguna pista sobre si se han hecho correcciones o de qué naturaleza: todo parece, a simple vista, intacto o prácticamente definitivo.

Sin embargo, y a pesar de todas estas novedades, el alumno sigue con su desinterés por todo aquello a lo que no le ve utilidad o aquello que no se le exige machaconamente. Y estas facilidades o ventajas se convierten en nuevos instrumentos para que, aunque todo cambie, las cosas no sigan ya igual, sino peor.

COMPETENCIAS CURRICULARES (OBJETIVOS)

En todo trabajo escrito, no sólo se deben tener presentes las competencias u objetivos de la asignatura en cuestión (sobre la que se hace el trabajo), sino también las relacionados, en general, con el proceso mismo de redacción y sus resultados. Vamos, pues, a ensayar algunos según su triple naturaleza: actitudinales, conceptuales y procedimentales.

Los **objetivos actitudinales** (competencias del *ser* o *saber ser*), en palabras de Prado Aragonés (2004: 88), “persiguen sensibilizar al alumno sobre la importancia y el significado de los contenidos”. Las actitudes son fundamentales para la motivación; si no existe ésta al redactar, la labor del profesor se verá constantemente obstaculizada. Claro que las medidas coercitivas del profesor pueden ser también una motivación, aunque ocasional y deficiente, normalmente. Por ello, y en relación con lo que es la redacción, podríamos formular los siguientes objetivos actitudinales:

- 1) Que el alumno redactor sea consciente de la importancia de la expresión correcta y sencilla, por encima del descuido y del retoricismo hueco, a contracorriente de “la escasa importancia que hoy se le concede a la pulcritud de la expresión lingüística en general, ya sea oral o escrita”, en palabras de Prado Aragonés (2004: 312).
- 2) Que el alumno redactor mantenga un espíritu crítico frente a los usos incorrectos y rebuscados que llegan desde los medios de comunicación o del propio entorno, considerándolos formas poco recomendables de comunicación.
- 3) Que el alumno redactor valore la revisión como proceso imprescindible para conseguir los objetivos del trabajo (y la calificación deseada), en la conciencia de que, incluso para los mejores redactores, son innumerables los aspectos que necesitan corregirse o perfeccionarse tanto en la forma como en el contenido.
- 4) Que el alumno redactor valore, en su justa medida, la ortografía, que, aunque no es el elemento más importante de cualquier redacción, ayuda no poco a que las ideas estén más claras y mejor perfiladas.
- 5) Y que considere al corrector ortográfico como un instrumento limitado, que, en modo alguno, sustituye la labor de control del redactor. El corrector ayuda, pero deja sin solución una parte importante de la ortografía: aquella en la que el re-

dactor tienen que pensar y decidir, como es el caso de algunas tildes, mayúsculas y signos de puntuación, fundamentalmente.

- 6) Que el alumno redactor valore la imagen personal y académica que da a quien lo lee y evalúa: de persona descuidada o concienzuda y responsable. Prado Aragonés (2004: 313-314) menciona la falta de autoestima que, en algunos casos, “lleva al escolar a asumir sus deficiencias como algo normal en él, y a no intentar superarlas”. Incluso la necesidad de autoafirmación puede ser origen de “muchas transgresiones de normas, entre ellas la de la norma ortográfica”, o incluso “la necesidad de llamar la atención en quienes le rodean”. Contra todo esto, el profesor debe estar prevenido.

Los **objetivos conceptuales** (competencias del *saber*) se refieren, en palabras de Prado (2004: 88), “a los conocimientos informativos que se considera importante que el alumno domine”. Para la redacción, podríamos formular básicamente uno: “Que el alumno redactor domine los contenidos básicos de lengua española, ortografía y estilo”. (Es de suponer que dispone de recursos adquiridos a lo largo de su experiencia lingüística y académica, aunque siempre haya aspectos que mejorar y actualizar).

Los **objetivo procedimentales** (competencias del *saber hacer*), también según de Prado (2004: 88), “recogen las habilidades y destrezas que se desarrollarán, ya sean intelectuales, de análisis, síntesis o transferencia de conocimiento, o también de diagnóstico, evaluación o resolución de problemas prácticos”. En nuestro caso, podrían considerarse dos:

- 1) A través de la redacción, el alumno deberá manifestar su habilidad para plasmar el contenido y la forma del texto que se le pide, así como su destreza para autoevaluarse de forma eficaz y responsable.
- 2) Que el alumno sepa subsanar sus deficiencias en lo que a conocimientos lingüísticos y estilísticos se refiere, acudiendo a los instrumentos comunes (gramáticas, diccionarios, reglas ortográficas, ficheros personales, etc.) o consultando a un compañero o profesor.

REDACTAR ES TAMBIÉN REVISAR

Es idea generalizada que en la redacción intervienen tres procesos, representados por el acrónimo PER: planificar, escribir y revisar. Según observan Carlino y Santana (1996: 27), “la planificación y especialmente la revisión son operaciones fundamentales en la escritura, forman parte de su misma esencia”. Esencia de la escritura que se contrapone al habla, a la emisión oral, donde, muy frecuentemente, no suele disponerse de tiempo para planificar con calma; y en cuanto a la revisión en el habla, aunque podemos hacerlo más o menos mentalmente y sobre la marcha, no es comparable a lo que sucede con un texto en el papel. Además, lo dicho queda

dicho y, aunque podamos rectificar, no será posible borrarlo del todo, pues ya ha llegado al receptor. Por ello, el profesor debe destacar, ante sus alumnos, que escribir es diferente al hablar; y que, aunque se controla mucho mejor la expresión escrita que la oral, esta nos resulta más fácil o cómoda, pues tenemos más práctica y las exigencias de forma, contenido y responsabilidad son notablemente inferiores.

Por otra parte, de las diferencias entre redactores, tomamos de Cassany (1989: 118) el dato de que los inexpertos o incompetentes “fácilmente quedan satisfechos”, frente a los expertos que “normalmente quedan poco satisfechos con el primer borrador”. Además, los inexpertos “creen que revisar es cambiar palabras, subrayar fragmentos y perder el tiempo. Revisan solamente palabras sueltas y frases”; los expertos, por el contrario, “creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto”; por ello, “revisan extensamente la estructura y el contenido”.

Por lo que se refiere a la revisión, en nuestro artículo vamos a diferenciar tres tipos: la estructural, la lingüístico-estilística y la ortográfica; aunque la segunda y tercera serán objeto principal de nuestro análisis. Antes, sin embargo, queremos comentar otro tipo de revisión: la **funcional**. Prado Aragonés (2004: 239) la define como aquella que “afecta tanto a su adecuación al objetivo perseguido como a la situación comunicativa”. En nuestra opinión, ninguna revisión puede perder de vista el aspecto funcional; así, el contenido, el lenguaje y la ortografía deben verse y ejecutarse en función del objetivo del texto y de la situación de comunicación: tema, receptores, nivel de formalidad, tiempo-espacio, naturaleza del texto, etc.

Y vamos a entrar ya en la parte fundamental de nuestro trabajo, no sin antes advertir que los ejemplos los hemos tomado de memorias de prácticas de los alumnos de la Escuela Universitaria de Educación del curso 2009-2010 (que identificaremos como MP). También añadiremos algún ejemplo de la prensa, como testimonio de que lo que hace el estudiante no está tan alejado del ambiente escrito en que vive.

1. LA REVISIÓN ESTRUCTURAL Y DE CONTENIDO

Aunque contenido y estructura están estrechamente relacionados, pertenecen, en principio, a terrenos muy diferentes. Aquí nos limitaremos a comentar muy brevemente tres aspectos: la estructura u organización del trabajo, su extensión y su originalidad.

1.1. La estructuración de un texto podemos rastrearla en el índice y en los diversos apartados y subapartados de los capítulos. Los títulos y subtítulos pueden, sin embargo, no reflejar el contenido; por incompetencia o, cosa frecuente, por manipulación, los títulos suelen ser promesas que algunos redactores olvidan fácilmente.

Según Rubio Carbó (2010: 62), la consulta del índice sirve “para comprender la estructura global, los temas que se tratan, las vinculaciones jerárquicas

entre los apartados, la profundidad con que se tratan los temas, etc.”. También menciona la tipografía o marcas como las negritas, cursivas, subrayados y mayúsculas, entre otros, que “ayudan a estructurar de forma lógica las ideas, a destacar lo realmente importante o a visualizar de un vistazo el lugar en el que se debe centrar la atención”.

Al respecto, hay un factor que merece la pena recalcar: el uso de los párrafos; o lo que es lo mismo: el punto y aparte. Este signo sirve también para estructurar la información; por ello, recomienda Elena Cano García (2010: 100) “utilizar puntos y aparte frecuentes”; con cuidado, claro, pues no conviene caer en el vicio de hacer de cada punto un punto y aparte (ni en lo contrario: que todo punto sea punto y seguido, con lo que un texto no será de fácil digestión). El punto también es la base para su segunda recomendación: “Hacer apartados y subapartados que permitan seguir el documento con facilidad”.

1.2. No conviene un irracional culto a **la extensión** por sí, sino que la evaluación debe centrarse en si se cubren los objetivos asignados, y que deberían especificarse con claridad (eso de “hacer un trabajo”, así formulado, es demasiado abierto y arriesgado). Además, con la exigencia de una extensión razonable, obtendremos algunos frutos interesantes. Así, por lo que al alumno respecta, podrá controlar mejor su escrito, lo que no significa trabajar menos, sino dedicar más tiempo a la corrección y precisión. Más perfección (o menos imperfección) y menor acumulación de materiales (aunque no sean, en realidad, incompatibles) suponen pedir calidad, no cantidad.

Además, el alumno no tendrá que esforzarse por meter paja o alargar las frases de manera reiterativa y poco elegante, en el límite siempre de la incorrección (pleonasmos); o con ilustraciones y recursos que no aportan nada, sino que, simplemente, llenan espacio. También será más fácil de corregir para el profesor: menos páginas y más elaboradas equivale a menos faltas y errores que dificultan la concentración en la esencia del trabajo.

En principio, merecería la pena observarse la extensión dedicada a cada apartado. Un posible caso extremo: un estudiante que dedica seis páginas a la bibliografía (seguramente no consultada), y menos de una a la parte o partes fundamentales del trabajo. Aunque sea importante el porcentaje de páginas dedicado al cuerpo o parte central, siempre los diversos apartados de un trabajo deben estar en función y al servicio del núcleo. Claro que puede haber trabajos cuyo núcleo esté un tanto difuminado, o cuyo valor se lo repartan, más o menos por igual, el conjunto de apartados.

1.3. En cuanto a la **originalidad** del contenido, conviene recalcar, ante los alumnos, el concepto de honradez intelectual y plagio: todo material o texto tomado de otro debe aparecer claramente identificado y localizado (autor, texto, fecha y página). En lo formal, el alumno debe dominar los mecanismos de cita: extensión, señales ortográficas, selección, etc.; en lucha contra el socorrido “cortar y

pegar”. Al respecto puede ser útil, entre otros, el trabajo de Nuria Serrat (2010). Por otra parte, debe recomendarse que la citación sea “moderada, sin abusar”, de forma que “el trabajo no debe estar repleto de citas, sino que debe ser una elaboración personal en la que las citas ayuden a entender lo que se quiere comunicar”, según Cano García (2010: 100).

2. LA REVISIÓN SINTÁCTICA Y DE ESTILO

Sobre este tipo de revisión, encontramos criterios un tanto divergentes. Según recoge Cassany (1989: 105), Sommers diferencia entre redactores experimentados (periodistas, editores, etc.), para los cuales la corrección es fundamentalmente una cuestión de contenido; mientras que para los estudiantes, por ejemplo, es la forma la que acapara su atención. Así, para éstos, “el primer borrador ya contenía todas las ideas que querían incluir en el texto y, por ello, la corrección consistía exclusivamente en hallar las mejores palabras para expresarlas”. Por el contrario, para los expertos, “el primer borrador era sólo una [¿la primera?] aproximación al contenido del texto”; además, sus correcciones están al servicio de “desarrollar las ideas iniciales y a definir el contenido final del escrito”.

En un paso más de concreción, recoge Cassany (1989: 106) lo que, según Kras-hen, significa *corregir* para estudiantes o escritores mediocres: “básicamente en la aplicación consciente de algunas reglas gramaticales o en la supervisión de la ortografía y la puntuación”, en la idea, claro, de que “esta operación es una parte especialmente importante del proceso de escritura”. Por su parte, Perl considera que esta “obsesión prematura por la revisión de la forma rompe el flujo ágil y creativo de las ideas y de la redacción”. Se trata, por tanto, de un doble problema: cómo consideramos la corrección y el momento oportuno de aplicarla.

Por otra parte, y ya en el campo del lenguaje, la corrección, en palabras de Prado Aragonés (2004: 263), es “la adecuación de las características textuales a la norma académica de la lengua vigente en una comunidad y establecida a partir de los usos lingüísticos más prestigiados de sus hablantes”. Tal corrección afecta a todos los niveles del escrito, aunque aquí nos fijaremos en el lingüístico (morfo-sintáctico y léxico) y ortográfico.

Ahora bien, en este campo, podrían señalarse dos problemas: no diferenciar bien la oportunidad de uso del código oral y del escrito y la influencia perniciosa de los medios de comunicación, principalmente de los escritos.

Con frecuencia, no hay una clara conciencia de diferencia entre el código oral y el escrito. Así, podemos advertirles con Amando de Miguel (1994: 204), “muchos de los defectos aquí apuntados no son tales cuando se habla; sólo sobresalen cuando se escribe. Hay que subrayar la distinción entre una y otra forma de lenguaje”. Por ejemplo: “el idioma escrito debe ser más comedido que el oral en punto a interjecciones”.

Nos interesa lo de “más comedido”, más *medido* y calibrado en todo, que el lenguaje oral. Eso de “escribir como se habla”, a veces tan alabado, es una falsa impresión. Identificamos habla y naturalidad, sencillez, claridad...; sin embargo, no es así: el esfuerzo y el trabajo que exige el escrito “natural” sobrepasa, seguramente en mucho, al del lenguaje artificioso.

Además, el redactor debe luchar contra unos vicios que, en palabras de Amando de Miguel (1994: 194), “son públicos, porque provienen de los mismos profesores y de los otros profesionales, a través de los medios de comunicación”. E insiste: “Lo grave no es que el estudiante ignara cometa faltas contra el lenguaje, sino que esas agresiones las perciban los escolares a través de los medios de comunicación” (De Miguel 1994: 215). Esto, además, significa que “ya no hay modelos asequibles”, y será inútil “convencer a los estudiantes de que se debe escribir de acuerdo con ciertas convenciones, cuando estas se transgreden todos los días desde la autoridad de los periódicos” (de Miguel 1994: 235). Desgraciadamente, no necesitan ir a los periódicos, textos académicos hay que adolecen de retoricismo y formas huecas, además de incorrectas.

Se advierte, pues, en general, un descuido notable de la forma, y su desaprobación social no supone un grave riesgo ni conflicto. Parece que la cantidad se ha impuesto a la calidad, la apariencia a la esencia, la superficialidad a la reflexión. De los muchos problemas que pueden darse en un texto, aquí solamente vamos a comentar unos pocos; concretamente siete: problemas de anacolutos; repetición de palabras; redundancias y tautologías; impropiedades léxicas; omisión de palabras; extensión de la frase, y la complejidad innecesaria.

2.1. Los anacolutos (incoherencias sintácticas y de concordancia) son producto frecuente de la labor de la variación de lo redactado: se cambia el tiempo verbal, el sujeto o la construcción, pero se olvida luego concordar el verbo o suprimir elementos que ya sobran (pronombres, preposiciones o conjunciones). Esto se subsana con la lectura atenta y distanciada (unos días después se ve mejor); y quizás mejor, si se hace ya en el texto impreso, no en la pantalla. Un ejemplo tomado de la prensa:

Todo ocurre demasiado rápido, como si **a** Jordi Cadena y **a** Judith Colell, tan interesados por el proceso de silenciado del abuso, tuvieran prisa por abandonar la explosión de violencia de Elisa (Sánchez 2010: 64).

2.2. Palabras repetidas a corta distancia. Aquí interesa fundamentalmente la distancia, y no tanto la sintaxis, aunque no suele ser lo mismo repetir una palabra dentro de la unidad de una oración (entre punto y punto) que hacerlo después de un punto y seguido o de un punto y aparte. Sin embargo, si la oración tiene siete líneas y se repite la palabra en la parte inicial y en la final, pasará más desapercibida que si se trata de una oración que sólo tiene una línea o media.

La repetición de palabras en una misma frase se capta fácilmente al oído, a poca atención que se ponga. Unos ejemplos de diferente extensión y naturaleza:

Una vez realizadas las **actividades**, propuse una **actividad** (MP).

En la clase había algunos niños así y aunque les avisabas de que si no **cambiaban de actitud** las cosas saldrían mal, **no cambiaban de actitud** hasta que era demasiado tarde (MP).

Aparte de las clases que **observé** de mi tutor, **observé** otras de otros profesores (MP).

A continuación está la pizarra y por último **hay** otra estantería donde **hay** diversos juguetes (MP).

Me di cuenta de que para estar en Educación Infantil tienen muchas profesoras, cambiando continuamente de **actividad**, lo que hace que las **actividades** se vean muchas veces afectadas y se tenga que acortar la **actividad** o aplazarla para continuar más tarde (MP).

Antes de entrar al **aula**, podíamos ver en la puerta de cada **aula** un cartel de bienvenida donde ponía “Welcome” junto a la mascota de cada **aula**, en este caso “Cefolán”, un simpático caramelo que aparece en su método didáctico (MP).

Por otra parte, si la repetición se hace más allá del punto (en la siguiente oración), habrá que ver cada caso concreto, pues hay puntos que deberían ser comas. La sensación de reiteración puede sobrepasar la frontera del punto. Un ejemplo donde, en cinco frases, se repite seis veces la palabra *libro*, que ya aparecía en el título:

Libro para el plan de lectura

Aparte de lo anterior, los alumnos de 4º (A, B y C) están leyendo el **libro** *Pandillas rivales*, de Javier Malpica. Mientras han estado leyendo este **libro**, han dejado el **libro** de lecturas. El tema del **libro** trata algo que se ve en el programa de coeducación. Yo también he leído el **libro** al completo para poder analizarlo. El argumento del **libro** es el siguiente (MP).

A veces no es una sola palabra la que se repite sino varias; como en el siguiente ejemplo, de tres oraciones, donde vemos repetirse el verbo *hacer* y los sustantivos *examen*, *profesor* y *proposición*:

El martes **hicieron** un **examen** de matemáticas. Cuando acabaron de **hacer** el **examen**, el **profesor** les **hizo** una **proposición**. Dicha **proposición** trataba de que todos aquellos que quisieran subir nota podrían **hacerlo** si realizaban con éxito unos ejercicios que el **profesor** dictaría a continuación (MP).

De todas formas, también hay que tener en cuenta la categoría de la palabra; por ello, no conviene obsesionarse con repeticiones de palabras átonas: conjunciones y preposiciones, principalmente. El oído, sin embargo, es el que manda por encima

del ojo lector; y así, en el texto siguiente, destaca el uso de dos causales seguidas con la misma conjunción (además de que repite el adjetivo *fundamental*):

El segundo y tercer día se realizarán los ejercicios planteados con palabras, sílabas y fonemas, **ya que** creo fundamental que desde edades tempranas los niños y niñas conozcan su adecuado uso, **ya que** será fundamental a lo largo de toda su vida (MP).

Rozalén y Calvo (1998: 160) hablan de “repetición abusiva de la misma palabra (a veces variando a partir de su raíz) con intención o no de intensificar el significado”. El motivo, pues, de muchas repeticiones podría ser el descuido formal (no se capta la monotonía de la frase) o el deseo de enfatizar.

Finalizamos con la recomendación de no obsesionarse con este problema: es inevitable repetir algunas palabras en determinadas circunstancias; lo que no justifica los casos que saltan fácilmente a la vista de un lector mínimamente crítico.

En cuanto a **soluciones**, son fundamentalmente tres: supresión, utilizar pronombres o sinónimos. Según Amando de Miguel (1994: 195), “la preocupación por el estilo empieza por la poda de las palabras inútiles o gastadas”; esto suele ser útil con las palabras repetidas. En cuanto al uso de sinónimos, hay que tener cuidado pues, como advierte Martín Vivaldi (1986: 286), a veces es “preferible la repetición al sinónimo rebuscado”.

Y ahora vamos a hacer una práctica de las soluciones mencionadas, a partir del siguiente ejemplo:

Posteriormente se les **lavaba las manos** [a los niños], ya que después de almorzar todos tenían **las manos** pegajosas. Para lo que se salía a los servicios en pequeños grupos y se les iba **lavando las manos** (MP).

En realidad, aquí el punto y seguido es perfectamente sustituible por una coma; además vamos a sustituir por un pronombre la segunda mención a “las manos”, y suprimimos “y se les iba lavando las manos”; queda, pues, así:

Posteriormente se les **lavaba las manos** (después de almorzar todos **les** tenían pegajosas), para lo que se salía a los servicios en pequeños grupos.

Otro ejemplo con una nueva redacción:

La maestra cada vez que lee una página enseña la ilustración a **los niños y niñas** y cuando llega a la tercera les dice a **los niños y niñas**: ¿Por qué Paula llora? (MP).

La maestra, cada vez que lee una página, enseña la ilustración a **los niños y niñas**; y, cuando llega a la tercera, **les** dice: ¿Por qué llora Paula?

Nuestros alumnos podrían seguir este criterio al autoevaluarse: “Repetir es legítimo cuando se quiere fijar la atención sobre una idea y siempre que no suene mal al oído”. En contraposición con la lengua escrita, la repetición es normal y no disuena en la lengua oral. Un ejemplo sacado de una entrevista (lengua oral), aunque el entrevistador (cuyo objetivo es publicarla) debió arreglar la respuesta en la transcripción escrita, para que no chirriara en la lectura:

Aparte de eso, porque **a partir** de un momento **vivía** profesionalmente de ello y me proporcionada una forma de **vivir** totalmente digna y agradable (Cruz 2010: 44).

Concluyamos: no hay que obsesionarse con la repetición de palabras, aunque sí que hay que poner cierto cuidado, pues no causan buena impresión en un lector normal. No hay que olvidar que escribir no es igual que hablar: en el habla se notan menos las repeticiones de palabras y son más disculpables; en un escrito, sin embargo, dan la impresión de verborrea, descuido y falta de seriedad.

2.3. Las construcciones redundantes o tautológicas están relacionadas con la repetición de palabras. Podemos definir las tautologías como “repetición inútil del pensamiento”, que destaca si se acompaña por la repetición de palabras o sus derivaciones. Unos ejemplos de trabajos académicos:

En esta unidad didáctica **se observará** a cada niño de forma individual **mediante una observación** sistemática (MP).

Es un ambiente de trabajo que **permite** que los niños y niñas se relacionen entre ellos y con el entorno, **permitiendo** también el desarrollo de actividades colectivas que favorecen la interacción social (MP).

Los alumnos han logrado **los objetivos que se pretendía que logaran** (MP).

Asimismo, en la clase se dedica un tiempo a **hacer una actividad** del mencionado libro **que se ha de hacer** escuchando una grabación (MP).

Los objetivos de este plan son: favorecer el **desarrollo** integral de los alumnos, adquiriendo y **desarrollando** actitudes que les permitan relacionarse de forma positiva y satisfactoria (MP).

El personal del centro **está formado** por el director, el jefe de estudios y el secretario **formando** el equipo directivo (MP).

La oferta cultural que el Departamento **de Cultura ofrece** anualmente hace necesario mantener contactos fluidos con la Diputación (MP).

Cada una de las profesoras y de las alumnas en prácticas dimos ideas de **los posibles regalos que podían realizar** los niños (MP).

Además también fue útil para inculcarles el hábito de cuidar **el entorno que nos rodea** (MP).

Más tarde, después de observar **las actividades que realizaba** la profesora, me surgían ideas para elaborar mis propias actividades (MP).

Encontramos todo tipo de trabajos para que ellos realicen y **creen de una manera creativa** aunque marcada por unas pautas (MP).

El trabajo con éstos [alumnos] es difícil, ya que les cuesta ponerse a **trabajar** (MP).

Es una serie de cuadernos de **trabajos** en los que se **trabajan** distintos fonemas (MP).

Este fenómeno surge, con cierta frecuencia, en el lenguaje periodístico y político. Dos ejemplos solamente:

En los numerosos **estudios** que se han realizado **estudiando** gemelos univitelinos... (Moix 2010: 28).

No recuerdo si **en alguna oportunidad** he contado **alguna vez** que estando en Montevideo solía elegir “La Trainera”, un restaurante etarra [...]. Los Tupamaros reciclados creían que ETA era uno de los suyos, hasta la **iniciativa** que **inició** Mayor Oreja de distribuir internacionalmente los videos con las barbaridades cometidas por la banda (Prieto 2010: 12).

Aquí hay que incluir también muchos casos de la construcción galicada **sustantivo + a + infinitivo**, que con frecuencia es, además, redundante, como advierte el *Diccionario pnhispanico de dudas* (2005: 3). Unos ejemplos:

Posibilitar la actuación de los niños sobre el espacio es algo **muy importante a tener en cuenta** en un colegio (MP).

Los criterios de evaluación **a tener en cuenta** se estructuran en tres áreas (MP).

En la pedagogía se potencia mucho la “participación activa” (la única posible, pues “tanto peca el que mata, como el que tira de la pata”), en lucha desigual contra la “participación pasiva” (inexistente). Por ello, no es infrecuente que la expresión se cuele, especialmente entre los alumnos más entusiastas y verborrágicos:

La profesora y yo mantuvimos, como ya he dicho, una relación bastante buena y ella **colaboró activamente** conmigo (MP).

En la realización de esta actividad, los niños y niñas **participaron de forma activa** en todo (MP).

Se intenta que todos los niños **participen activamente en la actividad** (MP).

Otra redundancia a la que no se suele prestar atención es la de las palabras *previo*, *previamente* y similares; algunos ejemplos de participios, en cuyo significado está ya incluida la idea de tiempo pasado:

El alumno que primero complete todas las casillas ganará el premio **fijado previamente** (un caramelo, un pequeño juguete, etc.) (MP).

La evaluación de la unidad didáctica será de carácter global, puesto que tendrá en cuenta todas las capacidades de los niños **expresadas anteriormente** en los objetivos (MP).

2.4. Las palabras utilizadas de forma impropia, por similitud fonética, son propias de alumnos poco versados en el idioma y sus trampas. Por ejemplo, las diferencias entre *deber* (obligación) y *deber de* (probabilidad). Pero veamos

otros casos que podrían considerarse chistes malos, si no fueran, seguramente, traiciones del corrector, inadvertidas en la revisión del texto:

Presenté a los alumnos distintas ***topografías** [tipografías] de números sacados por ordenador (MP).

Además en este rincón tenían un ***caballito** [caballete] como el de los pintores de verdad (MP).

Bibliografía de ***Mahoma** [Mahatma] Gandhi (MP).

2.5. La omisión de palabras, aunque sea algo tan elemental, puede encontrarse como consecuencia de la escasa práctica de la lectura y de la redacción. Algunos alumnos olvidan palabras monosílabas por su cercanía con otra que termina con la misma vocal o sílaba (reponemos entre corchetes la palabra omitida):

Quería observar si seguían los mismos métodos, y si las cosas seguían igual, pero **me [he]** dado cuenta de que no (MP).

Además **me [he]** podido evaluar a mí misma y a la profesora (MP).

Y hemos luchado con lo que parecía ser un cliché que iba **[a]** mantener para toda la vida (MP).

Este rincón está compuesto por una casita **grande [de]** plástico duro (MP).

El responsable se sienta en la mesa redonda **[a]** hacer el libro (MP).

2.6. Sobre la extensión de las frases, tenemos dos conductas extremas: estilos de frases excesivamente amplias y estilos muy cortados. Según diferentes apreciaciones, lo normal es que una frase cuente con un total de 25/40 palabras (Miguel 1994: 201). Por supuesto, que esto no debe tomarse en matemática estricta, sino con la flexibilidad que cualquier acción inteligente requiere. Por su parte, Martín Vivaldi (1986: 286) no recomienda “ni la monótona sucesión de frases cortas ininterrumpidas (el abuso del punto y seguido), ni la vaguedad del período ampuloso”, sino combinar “frases cortas y largas según lo exija el sentido del párrafo y la musicalidad del período”.

El mismo autor (Martín Vivaldi 1986: 164 y 165) nos recuerda que cuando uno escribe, “escribe más de lo necesario” y que “para conseguir un estilo conciso y denso, *hay que saber tachar*”, ya que “eliminando los detalles modificativos accesorios, la frase gana en precisión y fuerza expresiva”.

2.7. Evitar la complejidad innecesaria que supone la presencia de verbos conjugados es muy aconsejable; por ejemplo, algunas proposiciones de relativo pueden sustituirse por el participio, por un adjetivo o por una simple preposición, con lo que aligeraremos la frase y le daremos más naturalidad. Por ejemplo:

*Significativa resulta la extensión **que se dedica** a cada apartado.*

*Significativa resulta la extensión **dedicada** a cada apartado.*

Significativa resulta la extensión de cada apartado.

Amando de Miguel (1994: 206-208) se refiere a “maniobras alargadoras de los vocablos y de las frases”. Algunas tienen como denominador común emplear dos palabras en vez de una: *tener voluntad de*, por *querer*; *tener su inicio* o *dar comienzo*, en vez de *empezar*; *dar por finalizado*, por *terminar*, etc. También se puede emplear palabras con más sílabas (más largas): *visionar*, *visualizar*, por *ver*; *penalizar*, en vez de *penar* o *castigar*; *culpabilizar*, por *culpar*; *optimizar*, por *mejorar*, etc. No resultan muy recomendables expresiones parafrásticas, por ejemplo:

*De todas formas, conviene **que no se dé** un culto exagerado a la extensión por sí misma.*

*De todas formas, conviene **evitar** un culto exagerado a la extensión por sí misma.*

Según muchos tratadistas, la sencillez es lo más difícil y lo más apreciable, por ir unida a la claridad y a la cortesía con nuestro lector. También a la “sinceridad”, al ser uno mismo, ni más alto ni más bajo. “Procure mantener un nivel (*su* nivel). No se eleve demasiado para después caer vertiginosamente”, recomienda Martín Vivaldi (1986: 286). Como estamos en un trabajo académico, habrá que hacerles saber a los alumnos que no se trata de un texto literario (precisamente ahora que muchos emplean “literatura” en su sentido inglés: “escritos”). Esto no significa no prestar atención a lo que se escribe, sino hacerlo de una forma diferente, aunque no menos costosa: a veces, alguno se escuda en la “literatura” para pasar, por “originalidades”, lo que son sus limitaciones y su pereza.

3. LA REVISIÓN ORTOGRÁFICA

No pretendemos, en este apartado, hacer un inventario de horrores ortográficos (errores que producen espanto o risa), ni sustituir a ningún tratado de ortografía. Por ello, recomendamos, de momento (pronto tendremos nueva normativa), utilizar la *Ortografía de la lengua española* (1999) y el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), de la Real Academia de la Lengua.

Con respecto a la ortografía, hay que resaltar que los correctores ortográficos no avisan de todos los errores o problemas. Entre estos últimos, tenemos tres campos: las mayúsculas, ciertas tildes y los signos de puntuación. Vamos a estudiarlos aquí.

3.1. LAS MAYÚSCULAS, o toda frase escrita en mayúsculas (y lo mismo podría decirse de las comillas, los puntos suspensivos, etc.), suponen una llamada de atención para el lector crítico (todos deberíamos serlo), que debe buscar una justificación para su uso por parte del redactor. Y las justificaciones pueden ser de lo más variadas: que el redactor ignora las reglas de la mayúscula; que aplica las normas del inglés (por ejemplo); que trata de adular; que tiene influencia de los burócratas; etc., etc. Revisaremos cuatro casos más o menos frecuentes.

- a. **Mayúsculas y gritos:** Los informáticos tienen la muy recomendable consigna de “No me grites”, para pedir que no se escriba todo en mayúsculas. La mayúscula es un grito dirigido a un lector harto ya de desmesuras. Existen recursos más sutiles si se quiere enfatizar; así, en vez de las aparatosas mayúsculas, utilizar cursiva o negrita; menos recomendables resultan las comillas, puntos suspensivos o signos de exclamación. De todas formas, siempre resulta muy de agradecer la moderación.
- b. **Las mayúsculas “burocráticas”,** comunes e imprescindibles en la administración o en documentos internos, no deberían utilizarse en trabajos académicos. En las memorias de prácticas suelen aparecer con mayúsculas *centro* (para referirse a la escuela); *asamblea*; *unidad didáctica* (nombre común y no siempre título) y otras por el estilo.
- c. **Mayúsculas accidentales** (no deseadas) surgen de cierto descontrol informático. Al poner un punto de abreviatura o incluso de interrogación, el corrector puede transformar en mayúscula la letra inicial de la palabra siguiente. Un ejemplo:

Una vez que iban terminando el almuerzo, como [los alumnos] se alteraban bastante y aumentaban las “peleas”, el tirarse por el suelo, **etc.** La profesora realizaba diferentes juegos de atención; de respiración; breves canciones para dar palmas o mover articulaciones con diferentes ritmos (MP)

No debemos confundir estos incidentes con el estilo cortado, a veces excesivo o cómodo, de moda entre algunos redactores. Otro caso es que el corrector ponga mayúscula después de escribir ? / !, ya que estos signos hacen de punto, si no va coma:

¿Cómo lo sabes? Preguntó. // ¿Cómo lo sabes?, preguntó.

Un problema de control: si se ponen puntos suspensivos es probable que la palabra siguiente automáticamente el corrector la ponga con mayúscula. Cuidado por esto, y porque el uso de puntos suspensivos no justifica la supresión de signos (como la coma o punto y coma, sobre todo), aunque sí el de punto.

- d. **La mayúscula de nombres propios,** las suele corregir el programa, pero a veces hay homofonía en sustantivos (Marta/marta, por ejemplo); o de apellidos (Corral/corral, entre otros), como en estos ejemplos:

A mí me llamó la atención que para ellos todo se compraba en el Carrefour, **el árbol, mercadona**, es decir, en grandes superficies (MP).

El Colegio Público Blas ***sierra** incorpora a la práctica diaria las nuevas tecnologías (MP).

Como era **San *patricio** estuvieron cantando canciones (MP).

3.2. LAS TILDES DIACRÍTICAS (las que diferencian palabras de diferente categoría, como *el / él; tu / tú; de / dé; como / cómo; si / sí*, etc.) son, con frecuencia, motivo de infracción; también los casos de otras palabras que admiten doble acentuación: *esta / está; cante/ canté; canto / cantó*, por ejemplo; incluso las palabras con triple posibilidad como *cántara / catara / cantará*; o *diálogo / dialogo / dialogó*. Ejemplos:

La maestra ha de ver **como* se van desarrollando los aprendizajes (MP).

Procederé a describir **como* impartía las sesiones de matemáticas (MP).

Me sorprendió **como* a pesar de mis nervios del primer día, los niños y niñas atendieron a la lectura (M P).

Aquí, podría hablarse del fenómeno del “redactor poco convencido”, pues algunos alumnos parecen manifestar cierto cansancio o inconstancia en el esfuerzo de poner todas las tildes obligatorias; o sea, que se cansan, a medio camino, probablemente porque tampoco están muy seguro de la necesidad de cumplir las reglas o de su importancia. Desgraciadamente, este mismo fenómeno también lo encontramos en la prensa. Unos ejemplos:

El objetivo que me planteé al iniciar la sesión fue que los niños aprendieran **cómo** se mezclan los colores, en **qué** cantidad y **que* colores pueden obtener (MP).

También hablaban sobre lo que ellos pensaban de los dinosaurios, de **cómo** eran y **como* vivían... (MP).

Los objetivos pretendidos en esta sesión han sido que los niños comprendan que en la Tierra podemos encontrar aguas superficiales y aguas subterráneas, saber **cuáles** son subterráneas y **cuales* las superficiales, etc. (MP).

Yo les **ayudé** y **lleve* dibujos nuevos con palabras nuevas (MP).

Después **pegué** el dibujo de cada tienda al cartón, los **separé** y **sujete* mejor mediante un papel de color adhesivo (MP).

Otra interpretación de este fenómeno sería la del “estudiante calculador”, que se plantea las cosas en términos prácticos y matemáticos: “Tengo dudas sobre si esta palabra se escribe con tilde o sin ella; voy a escribir unas veces con tilde y otras sin ella; así, tendré las posibilidades de acertar, al menos, el cincuenta por ciento”.

3.3. LA SEPARACIÓN DE PALABRAS quizás esté comenzando a ser un problema más frecuente que en otras épocas, y seguramente por causa del exceso de confianza en el corrector. Así, un caso en que, además, se une el problema de las tildes es el de *porqué / por qué; porque / por que*. Ejemplos:

El horario no tenía **porque* [**por qué**] regirse por las horas exactas que marca el horario que adjunto en el anexo (MP).

Cada niño explicaba al compañero el **por qué* [**el porqué**] de su dibujo y qué representaba (MP).

No puedes tener unas pautas fijas, **por que* [**porque**] repito, son niños (MP).

Aunque es curioso, **por que* [**porque**] había veces en que ocurría todo lo contrario (MP).

Unos ejemplos de **aparte** / **a parte** y de **sino** / **si no**. Como el corrector los admite junto y separado, algunos alumnos optan por la forma incorrecta:

Estas materias también tienen unos libros **a parte* [**aparte**] (MP).

A parte* [aparte**] cuentan con otro bloque anexo a modo de gimnasio (MP).

Sólo se divierten cuando acaban las fichas y pueden jugar un rato, y **sino* [**si no**] acaban pronto había muchos día que no jugaban (MP).

No pueden trabajar a un mismo nivel con todos los alumnos, **si no* [**sino**] que existen varios (MP).

La psicomotricidad podían hacerla en el aula, pues si movían las mesas un poco, tenían espacio suficiente en el centro para moverse todos, o **sino* [**si no**] en el gimnasio, como era más común (MP).

Algunos alumnos emplean, erróneamente, el *sobretudo* (penda de vestir) en sustitución de *sobre todo*. Incluso lo hemos localizado en la prensa. Así, dentro de una lista de recomendaciones sobre la lectura de libros de autoayuda, encontramos: “intentar mirar dentro de nosotros mismos para conocer qué es lo realmente importante, y **sobretudo* [sobre todo], qué necesitamos, ya que cada uno busca opciones, caminos y soluciones distintas al resto” (Rodríguez Suárez 2010: 50).

Aunque no hemos localizado, en recientes trabajos, ejemplos incorrectos de *apenas*, sí contamos con este de la prensa: “Si por el contrario **a penas* [**apenas**] hay un hueco [para aparcar] o los que permanecen disponibles no le vienen bien, [el conductor] se lo pensará dos veces” (Calvo 2010: 1). Se pueden producir casos extraños como **asique*, repetido por una alumna, de vez en cuando, en su memoria de prácticas (mi corrector lo ha detectado).

3.4. LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN son campo muy amplio de posibilidades de infracción. Como es sabido, la normativa oficial no soluciona todos problemas, y quedan fuera otros que, rara vez, aparecerán en el corrector. Podríamos poner aquí innumerables ejemplos, pero veamos algunos casos que parecen pasar desapercibidos, y no sólo para los estudiantes. Nos limitares sólo a siete problemas u observaciones.

Por ejemplo, hay una serie de casos erróneos de puntuación que están motivados por un falso concepto de lo que significan coma y pausa (no siempre que se hace pausa debe escribirse coma, ni lo contrario); así, tenemos los problemas de poner coma tras conjunción, entre sujeto y predicado o entre verbo y subordinada. Los otros problemas que trataremos tienen que ver con el nuevo teclado: la cursiva y el uso de la raya.

A. La coma después de conjunción (sin que siga inciso) parece ser una manía arraigada en algunos redactores. Por ejemplo:

Y es **que***, **son** muchas anécdotas y momentos los que recordaré siempre (MP).

Así **que***, **era** la profesora quien llevaba la goma en el bolso para borrar lo que podía mejorarse (MP).

En esa sesión corrigieron los ejercicios que pidió el último día **y***, empezó con la explicación de los submúltiplos del metro (MP).

La lectura se hacía en cadena, y cuando los alumnos tenían alguna duda **o***, yo creía que alguna palabra la pudieran desconocer, hacíamos una parada (MP).

El personal docente **pero***, que forma parte del consejo escolar y tiene contacto con los niños y niñas de cuatro años son... (MP).

Es necesario la existencia de un equipo **que***, actúe coordinado y responsablemente (MP).

Con esta sesión traté de desarrollar la competencia social y ciudadana **ya que***, expliqué a los alumnos la importancia de mantener la riqueza de la fauna de los ríos (MP).

Quizás el origen de este problema esté en un simple defecto de lectura llevado a sus últimas consecuencias. Podría describirse en tres etapas:

1. Se lee indebidamente pausa tras conjunción (palabra átona) cuando sigue una coma que abre un inciso. Por ejemplo:

Vino y, como no nos vio, se fue inmediatamente.

No debe leerse: *Vino y / como no nos vio / se fue inmediatamente //*.

Debe leerse: *Vino / y como no nos vio / se fue inmediatamente //*.

2. En un paso más, al leer, se hace pausa tras átona aunque no haya inciso. Por ejemplo:

Vino y se fue inmediatamente.

No debe leerse: *Vino y / se fue inmediatamente //*.

Tampoco debe leerse: *Vino / y / se fue inmediatamente //*.

Debe leerse: *Vino / y se fue inmediatamente //*.

3. Como remate, se escribe coma para reflejar esa parada, ignorando que son incorrectas tanto la pausa como la coma. Por ejemplo:

Vino y, se fue inmediatamente.*

B. La coma entre el verbo y su subordinada es menos frecuente que el caso anterior, aunque responde a la misma táctica: como hago pausa, pongo coma. Claro que, por lo menos, aquí no se altera la naturaleza de las palabras como sucede con las átonas del apartado anterior. Unos ejemplos:

Por último les enseñé a calcular la densidad de población y **les pedí*, que** para el próximo día, hicieran unos ejercicios (MP).

También cabe **decir*, que** durante el periodo de prácticas las tutoras de tres y cinco años estaban de baja (MP).

Hay que **decir*, que** en las disciplinas de religión e inglés se dispone de dos profesores distintos (MP).

C. La coma incorrecta entre sujeto y verbo está motivada porque suele hacerse pausa entre el sujeto y el verbo, lo que supone una fuerte tentación para poner coma. Ejemplos hay de muy diversas extensiones, y no escasean en la prensa. Unos ejemplos:

Además de esto, **la maestra***, basa su actuación en los siguientes principios metodológicos (MP).

Ahora las y los que estamos estudiando para ejercer algún día esa profesión*, tenemos que aprender y aprovechar al máximo día a día de todas estas experiencias (MP).

Sin embargo, como advierte el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005: 148), “es incorrecto escribir coma entre el sujeto y el verbo de una oración”, aunque se haga pausa. Hay dos excepciones: si le sigue un inciso y si termina con *etc.*; por ejemplo:

Mi hermano, como tú sabes, es un magnífico deportista.

El novio, los parientes, los invitados, etc., esperaban ya la llegada de la novia.

Un ejemplo que infringe tal excepción (ponemos la coma entre corchetes):

Como he comentado en el apartado anterior, mantener unas ciertas rutinas de descanso, de trabajo en casa, ocio, etc.[,] es esencial para el correcto desarrollo de los niños (MP).

Los tres casos indebidos de comas que acabamos de ver, motivados por pausa, los hemos tratado recientemente en “Comas sin pausas y pausas sin comas” (Fuente González 2010), artículo al que remitimos a los interesados en ampliar detalles.

D. La cursiva es un nuevo recurso de los modernos teclados, que conviene utilizar más de lo que se suele, pues puede sustituir a las comillas, por ejemplo, que tienen cierto exceso de funciones. Así, los títulos de los libros deberán exigirse en cursiva; mientras que, ya se sabe, los de artículos deben ir entre comillas.

E. El guion no es una “raya”, aunque muchos, por comodidad, se empeñen en usarla como tal. De entre las ventajas del teclado de ordenador, tenemos la presencia de la raya de siempre (—) y otra más corta (–), aparte del guion de toda la vida (-).

Conviene no utilizar de forma indiscriminada tales signos, aunque nos encontremos usos, y abusos, para todos los gustos especialmente del guion (el más cómodo,

por estar directamente en el teclado). Simplificando, el guion (-) se usa para la división silábica y para integrar ciertos elementos como fechas (10-09-10, por ejemplo) o palabras compuestas (*teórico-práctico* y similares). Hoy, algunos usan el guion en vez de la raya normal (—), y aunque la normativa no dice nada al respecto (más bien habría que pensar que se opondría), no resulta muy recomendable, ya que el guion, por su mínimo cuerpo, puede dar lugar a confusiones, además de que, tradicionalmente, no tenía tal uso ni función (nivel oracional), como lo tuvieron rayas y paréntesis.

En cuanto a las rayas (cualquiera de las dos, la grande o la mediana), siempre se usaron para los paréntesis o elementos parentéticos y para apertura de diálogos,

F. El uso del punto y la longitud del párrafo no son problema intrascendente ni de fácil solución. Sin embargo, los extremos se detectan sin dificultad: nos referimos al exceso de uso de punto y aparte o de punto y seguido. Estos excesos pueden tener en la base un concepto erróneo de lo que es y para lo que sirve el párrafo; aunque, en ciertos casos, podría ser una táctica para ajustarse a la extensión exigida del trabajo escrito: si se necesita cubrir un número determinado de páginas y no se tiene suficiente material, se abusa del punto y aparte; y, si no cabe el material, más punto y seguido. Sin embargo, en ambos casos, los efectos en la lectura son negativos.

El uso excesivo del punto y aparte es un desprecio a la unidad del párrafo, quizás pensando, equivocadamente, que de esta forma se facilita la lectura; sin embargo, esto hace que el contenido del texto no se perciba integrado en bloques, sino fragmentado, lo que afecta a la comprensión y al aprovechamiento del texto. Quizás no sea ajena cierta estética que sobrevalora lo fragmentado y espaciado.

También el valor estético contrario puede funcionar para los párrafos de excesivo volumen; o, simplemente, le resulta más cómodo al redactor no tomarse el trabajo de segmentar el texto (lo cual no siempre es fácil). Sin embargo, no se hace ningún favor al lector, al que se obliga a hacer sus propias divisiones, con la dificultad e incertidumbre que supone muchas veces dividir o dejar integradas varias oraciones en un párrafo. El lector no encuentra un apoyo visual en la división de contenidos del texto, lo que puede provocarle una gran indigestión. Por otra parte, en la prensa actual, por motivos de espacio, comodidad o estética, hay artículos que se presentan sin división, artículos “uniparrafales”, sin importar la incomodidad o el rechazo que suponen para un lector normal.

G. La gravedad de las diversas faltas de puntuación debería ser cuestión ineludible en el momento de evaluar un trabajo o de autoevaluarse. Ante la pregunta de si todas las faltas son de la misma gravedad, no se encuentran respuestas fácilmente. Por ello, y simplemente como motivo de reflexión (más que práctico), podrían emplearse tres criterios:

1. Si se infringe una regla claramente expresada por la Real Academia. Sin embargo, no hay normas para todo, ni siempre se formulan con la contundencia deseable, ni se razona o advierte sobre sus beneficios o conveniencia.

2. Si la falta produce un significado no deseado, lo que no suele ser tan frecuente como podría parecer.
3. Si la falta dificulta, mucho o poco, la lectura o la comprensión de la frase.

Estos criterios podrían ser tema de otro artículo; sin embargo, comentemos algo: a veces, la correcta redacción no consiste simplemente en poner un signo más o menos, sino en replantearse la construcción de la frase, el orden de sus elementos o cambios de tipo morfosintáctico.

REFLEXIONES FINALES

Advierte Amando de Miguel (1994: 196-197):

Sigo creyendo que la culpa de la degeneración de la lengua común nos cabe a los profesores. No tenemos tiempo, ni ganas, ni medios, para corregir la ortografía o la sintaxis de los exámenes [¿sólo?] de los alumnos. Algunos de estos, analfabetos virtuales, profesarán pocos años después. De este modo se nos viene encima el proceso degenerativo que tanto nos preocupa.

La labor no resulta fácil, pero, intentando asumir responsabilidades y de proponer soluciones, quizás deba empezarse por el principio: la motivación; interna (trabajar los objetivos actitudinales) y externa (el nivel de exigencia de la evaluación del trabajo). Es fundamental prender la mecha, crear en ellos cierta costumbre e interés por combatir la imperfección (que no es suprimirla, desgraciadamente). Hay que acostumbrarles a revisar lo escrito; para ello, sería muy útil exigirles una revisión con correcciones a mano, después de imprimir. Que no predomine la estética y la limpieza de la página sobre la corrección del escrito (aquí tampoco hay que despreciar los factores ecológicos: no reimprimir).

Y para terminar de una forma un tanto distendida, reproduciremos línea y media (una en el original) de una memoria de prácticas, que merece un puesto en una antología:

Las actividades realizadas a lo largo de esta Unidad Didáctica, se realizarán en el propio aula.

En esta frase se acumulan nada menos que siete faltas de diferente tipo: morfosintáctico (concordancia), estilístico y ortográfico (mayúsculas y puntuación). Señalamos con negrita los errores:

Las actividades **realizadas** a lo largo de esta **Unidad Didáctica**, se **realizarán en el propio aula**.

1. *Las actividades realizadas... se realizarán...*: ilógico y de estilo reiterativo.
2. Minúscula para *unidad didáctica*, que no es un nombre propio (ni título).
3. La coma entre sujeto y predicado es incorrecta.

4. *Aula* tiene género femenino y aquí no es necesario *el* por *la*, pues no va pegado el artículo al sustantivo *aula*.

Esperemos que frases como esta no salten de las antologías, a la escritura académica, ni a la cotidiana, por supuesto; porque no sólo sería un problema de lápiz rojo, sino, lo más grave, de desastre lingüístico; es decir, humano.

BIBLIOGRAFÍA

- CALVO, A. (2010): "El primer localizador de plazas libres para aparcar en ciudad". *Innovadores de El Mundo* (Castilla y León), 23 de septiembre, p. 1.
- CANO GARCÍA, Elena (2010): "Cómo hacer un guión y disponer de pautas básicas para redactar un trabajo escrito". En E. Cano García, A. Rubio Carbó y N. Serrat Antolí: *Organizarse mejor. Habilidades, estrategias, técnicas y hábitos de estudio*. Barcelona: Graó, pp. 95-109.
- CASSANY, Daniel. (1989): *Describir el escribir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D.; LUNA, M. y M. SANZ (1994): *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- CARLINO, P. y D. Santana (1996): *Leer y escribir con sentido* Madrid: Aprendizaje Visor.
- CORREIG, M. (2000): "Qué es leer? ¿Qué es escribir?". En M. Bigas y M. Correig: *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis, pp. 125-155.
- CRUZ, Juan (2010): "Mi vida está en todas mis novelas". *El País*, 26 de septiembre, pp. 44-45.
- FUENTE GONZÁLEZ, Miguel Ángel de la (2010): "Comas sin pausas y pausas sin comas: dos problemas de escritura y de lectura". *Rev. Espéculo*.
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero45/comasin.html>
- MARTÍN VIVALDI, G. (1986): *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid: Paraninfo.
- MIGUEL, Amando de (1994): *La perversión del lenguaje*. Madrid: Espasa.
- MOIX, J. (2010): "El peso de nuestros genes". *El País Semanal* (nº 1774), del 26 de septiembre, pp. 26-28.
- MP (2009-2010): *Memorias de prácticas* de los alumnos de la Escuela Universitaria de Educación, de Palencia.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- PRIETO, M. (2010): "La ETA bolivariana". *La Razón*, 10 de octubre, p. 12.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- ___ (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Real Academia Española / Asociación de Academias de la lengua Española.
- RIDAO, José María (2010): "El género imposible". *El País-Babelia*, 23 de octubre, p. 2.
- RODRÍGUEZ SUÁREZ, Gloria (2010): "Autoayudas, las justas". *ABC*, 7 de agosto, p. 50.
- ROZALÉN, J. L. y Agustín CALVO (1998): *A golpes con la lengua*. Madrid: Laberinto.
- RUBIO CARBÓ, Anna (2010): "Cómo fomentar la lectura comprensiva". En E. Cano García y cols.: *Organizarse mejor. Habilidades, estrategias, técnicas y hábitos de estudio*. Barcelona: Graó, pp. 57-72.
- SÁNCHEZ, S. (2010): "Recuerda". *La Razón*, 24 de septiembre de 2010, p. 64.
- SERRAT, Núria (2010): "Cómo citar la bibliografía y las fuentes de información consultadas". En E. Cano García y cols.: *Organizarse mejor. Habilidades, estrategias, técnicas y hábitos de estudio*. Barcelona: Graó, pp. 37-55.