# Un panorama general de la ortografía en ELE: del *Marco* al aula

César Luis Díez Plaza
Instituto Cervantes de Orán

## DEFINICIONES DE *ORTOGRAFÍA*

Antes de empezar a tratar el tema particular de la *Ortografía en la clase de ELE,* conviene reflexionar sobre los que se entiende, en general, por «ortografía». En (1) aparecen distintas definiciones con indicaciones sobre el autor, el año de publicación y la página de la obra en la que se encuentran:

| | | |
|---|---|---|
| **RAE** | **1815 (p. 1)** | *Ortografía* es el **arte** de escribir rectamente y con propiedad. |
| **Cruz Rodríguez** | **1989 (p. 132)** | Es el **arte** de escribir correctamente las palabras. Se refiere al lenguaje escrito. |
| **RAE** | **1999 (p. 1)** | Ortografía es el conjunto de **normas** que regulan la escritura de una lengua. |
| **Martínez de Sousa** | **2003** | Hay que empezar diciendo que la ortografía no es una ciencia, sino una **técnica** destinada a facilitar la plasmación gráfica de la lengua oral. |
| **Hernández** | **2005 (p. 14)** | La palabra *ortografía* proviene del griego *orto-* («recto» o «correcto») y **-***grafía* («escritura»).<br>La Ortografía estudia, pues, el conjunto de **normas** que regulan la representación escrita de una lengua.<br>La escritura española, como en otros idiomas, se representa mediante las letras. |
| **PCIC** | **2006 (p. 183)** | La Ortografía se ha definido tradicionalmente como **la escritura correcta de las palabras.** La conforman **una serie de normas** que regulan la escritura de una lengua. |

Una serie de ideas resisten al paso del tiempo. Entre ellas, destaca que la ortografía es una **norma;** algo por tanto definido por convención y que tiene un valor de regulación. Aspecto que resulta muy importante para nuestro tema ya que incide en el hecho de que la ortografía debe ser *aprendida* debido a su carácter teórico y que, por tanto, no se adquiere de manera natural (innata). Esta característica iguala a los hablantes nativos y a los *aprendices* de una lengua como L2. En ambos casos, lo que contará no será el proceso de adquisición sino el de educación. De esta manera, es posible suponer que cualquier *aprendiz* que esté sensibilizado con la importancia de «escribir correctamente» en su lengua materna, podrá transferir dicha sensibilidad a la lengua que estudia como L2. Ahora bien, que ambos —aprendices de una L2 y hablantes nativos— puedan ser igualados no significa que no sea necesario preguntarse si la metodología de la enseñanza de la

ortografía en un entorno de hablantes nativos (educación primaria, secundaria o universitaria) y la metodología de la enseñanza de la ortografía en un entorno de L2 son coincidentes o no. Pero antes de nada, es necesario esbozar un panorama general la ortografía en el ELE.

## PANORAMA GENERAL DE LA ORTOGRAFÍA EN LA CLASE DE ELE

A continuación presentamos un panorama general de la cuestión en forma de cuadro[1]:

| |
|---|
| **MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA** |
| Elaboración: Instituciones educativas europeas<br>(Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa) |
| **PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES** |
| Elaboración: Institución educativa española (Instituto Cervantes) |
| **PLAN CURRICULAR DE CENTRO** |
| Elaboración: equipo educativo del centro |
| **PROGRAMACIONES DEL AULA** |
| Elaboración: el profesorado de una institución |

La idea es ir desarrollando el tema de la ortografía para cada uno de estos niveles. Desde el más general, el presentado en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), hasta el más concreto: la programación de las clases desarrollada por los docentes de una institución y los materiales que puedan utilizar.

### La ortografía en el *MCER*

En el *MCER,* el conjunto de *normas (saberes* o *artes)* reunidos bajo el nombre de *ortografía* se incluyen dentro de las competencias lingüísticas, subdividiéndose, además, en dos competencias diferentes. En el siguiente cuadro se muestran las competencias propuestas. En dicha enumeración, se han resaltado en negrita las dos competencias en las que se incluiría la «tradicional» ortografía *(ortográfica y ortoépica),* los índices (5.2.1, etc.) corresponden a la subdivisión que aparece en el documento citado:

[1] Cuadro extraído de Sánchez Rondón (2006:3).

5.2.1. Las competencias lingüísticas

5.2.1.1. La competencia léxica

5.2.1.2. La competencia gramatical

5.2.1.3. La competencia semántica

5.2.1.4. La competencia fonológica

5.2.1.5. **La competencia ortográfica**

5.2.1.6. **La competencia ortoépica**

La definición de la primera de ellas aparece en:

**5.2.1.5. La competencia ortográfica**

La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Los sistemas de escritura de todas las lenguas europeas se basan en el principio alfabético, aunque los de algunas otras lenguas siguen el principio ideográfico (por ejemplo: el chino) o el principio consonántico (por ejemplo: el árabe). Para los sistemas alfabéticos, los alumnos deben saber y ser capaces de percibir y producir lo siguiente:

- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas.
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letras, etc.
- Los signos no alfabetizables de uso común (por ejemplo: @, &, $, etc.).

Como es posible deducir del texto, esta competencia se corresponde con la idea tradicional de la ortografía como conjunto de normas y se define como «el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos», señalando lo que «los alumnos deben saber y ser capaces de percibir y producir».

La definición de la segunda competencia se presenta en:

**5.2.1.6. La competencia ortoépica**

A la inversa, los usuarios a los que se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita, necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto puede suponer lo siguiente:

- El conocimiento de las convenciones ortográficas.
- La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación.
- El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.
- La capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto.

Al contrario de lo que ocurre con la anterior competencia (la *ortográfica* propiamente dicha), esta no se incluía en la definición tradicional de ortografía sino que los conocimientos o destrezas que incluye eran propiedad de otras ramas del

«árbol de la gramática». El acierto del *MCER* al respecto es marcar la importancia de esta competencia para conseguir trabajar la lectura en voz alta, aunque no se debe olvidar que esto último es una «destreza» específica que también cuenta con su propio «arte» (la *declamación* o *recitación)* ajeno, casi por completo, a la lingüística.

Una vez contestada la pregunta de *dónde* se encuentra la ortografía en el *MCER* (o lo que es lo mismo, una vez que ha sido definida) hay que ver el tratamiento que recibe; es decir, su descripción para cada uno de los seis niveles que componen la escala del documento (desde el A1 al C2).

Tabla explicativa del dominio de la ortografía por niveles:

| **DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA** | |
|---|---|
| C2 | La ortografía no presenta errores ortográficos. |
| C1 | La escritura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y practicas.<br>La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico. |
| B2 | Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de organización y de distribución en párrafos.<br>La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, pero pueden manifestar la influencia de la lengua materna. |
| B1 | Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión.<br>La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre. |
| A2 | Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio.<br>Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar. |
| A1 | Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente.<br>Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales. |

Quizá, el carácter general de esta descripción pueda parecer algo vago. También es posible opinar que el objetivo marcado para el nivel C2 (el más alto) es francamente inalcanzable para muchos aprendices de español como L2, e incluso para muchos nativos. Dicha dificultad se deriva, como se ha dicho al principio, del carácter de *convención que debe ser aprendida* que presenta la ortografía.

Dejando a un lado esta objeciones —y sin olvidar que el *MCER* nunca ha tenido vocación de ser un texto cerrado, sino un documento de trabajo— hay que descender un peldaño más y ver la ortografía como un conjunto de *normas* que deben ser explicitadas. Es decir, hay que definir una serie de contenidos y una gradación de los mismos por niveles para que se puedan implementar. En el siguiente apartado, se vera un ejemplo de desarrollo curricular de las materias que componen la ortografía.

**La ortografía en el *PCIP***

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC,* 2006) trata los contenidos de la destreza ortográfica desde un doble enfoque:

1. Presenta una división de los contenidos generales de la ortografía en cuatro grandes bloques: «Letras y palabras», «Acentuación gráfica», «Puntuación» y «Abreviaturas y siglas».
2. Distribuye los contenidos de cada uno de estos bloques en los seis niveles explicitados por el *MCER*.

Este último enfoque es especialmente importante ya que presenta la idea de que los contenidos ortográficos deben abordarse a lo largo del mismo: a través de todo el currículum (desde el A1 al C2). Precisamente, los contenidos «más permanentes» se han señalado en la tabla mediante un triángulo negro (◀) y son aquellos que resultan más problemáticos incluso para los nativos. Entre ellos: la vacilación entre <g> y <j>, o todos los relacionados con la tilde. El símbolo √ indica el nivel en el que aparece o se desarrolla cada uno de estos tópicos. Este «posicionamiento» en la tabla sirve, a su vez, como un indicador para una evaluación general del aprendizaje de los contenidos: no se puede exigir a un aprendiz del nivel A1, por ejemplo, que domine todas las reglas de la colocación de la *tilde,* ya que se trata de un contenido que llega hasta los niveles C. De manera contraria, ningún aprendiz en el A2 debería tener problemas con el nombre de las letras del alfabeto castellano.

| | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1. LETRAS Y PALABRAS** | | | | | | | | |
| 1. | **Abecedario** | | | | | | | |
| 1.1 | Nombres de las letras | √ | | | | | | |
| 1.2. | Vocales | √ | | √ | √ | √ | | |
| **1.3.** | **Consonantes** | | | | | | | |
| 1.3.1. | Letras b, v, w | √ | √ | √ | √ | √ | √ | ◀ |
| 1.3.2. | Letras c, k, q, z, dígrafo ch | √ | √ | √ | √ | √ | | |
| 1.3.3. | Letras g, j | √ | √ | √ | √ | √ | √ | ◀ |
| 1.3.4. | Letra h | √ | √ | √ | √ | √ | √ | ◀ |
| 1.3.5. | Letra y, dígrafo 11 | √ | √ | √ | √ | √ | √ | ◀ |
| 1.3.6. | Letras m, n, ñ | √ | √ | √ | | √ | √ | |
| 1.3.7. | Letra p | √ | | | | | √ | |
| 1.3.8. | Letra r, dígrafo rr | √ | | | | | √ | |
| 1.3.9. | Letras s, x | √ | √ | √ | √ | √ | √ | ◀ |
| 1.3.10. | Letras t, d | | | √ | √ | | | |

| | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1.4.** | **Letras mayúsculas** | | | | | | | |
| 1.4.1. | Usos generales | √ | | | | | | |
| 1.4.2. | Mayúsculas en palabras | √ | √ | √ | | √ | √ | |
| 1.4.3. | Mayúsculas iniciales | √ | √ | √ | √ | √ | √ | ◄ |
| **1.5.** | **Letras minúsculas iniciales** | √ | √ | √ | √ | √ | √ | ◄ |
| **1.6.** | **Tipos de letra** | √ | √ | √ | √ | √ | √ | ◄ |
| **1.7.** | **Ortografía de las palabras** | | | | | | | |
| 1.7.1. | Usos generales | √ | √ | √ | | | | |
| 1.7.2 | Voces de otras lenguas | | | √ | | | √ | |
| 1.7.3 | Palabras de doble escritura | √ | | | √ | √ | √ | |
| 1.7.4 | Expresión de cifras y números | √ | √ | √ | √ | | | |
| **2. ACENTUACIÓN GRÁFICA** | | | | | | | | |
| 2.1 | Reglas generales de acentuación | √ | √ | √ | √ | √ | √ | ◄ |
| 2.2 | Tilde diacrítica | √ | √ | √ | √ | √ | √ | ◄ |
| 2.3. | Voces de otras lenguas | | | | √ | | | |
| **3. PUNTUACIÓN** | | | | | | | | |
| 3.1. | Punto | √ | √ | √ | √ | | √ | |
| 3.2. | Coma | √ | √ | √ | √ | √ | √ | ◄ |
| 3.3. | Dos puntos | √ | √ | √ | √ | | √ | |
| 3.4. | Punto y coma | | | | √ | | √ | |
| 3.5 | Puntos suspensivos | | √ | √ | √ | | | |
| 3.6. | Signos: de interrogación y exclamación | √ | √ | √ | √ | | | |
| 3.7. | Paréntesis | √ | √ | √ | √ | √ | | |
| 3.8. | Corchetes | | | | √ | √ | √ | |
| 3.9. | Comillas | √ | √ | √ | √ | √ | √ | ◄ |
| 3.10. | Guión | √ | √ | √ | √ | √ | √ | ◄ |
| 3.11. | Raya | √ | √ | | √ | | √ | |
| 3.12. | Barra | √ | √ | | √ | √ | | |
| 3.13. | Asterisco | | √ | | | √ | | |
| 3.14. | Diéresis | | | √ | | √ | | |
| 3.15. | Apóstrofo | | | | | √ | √ | |
| 3.16. | Llaves | | | | | √ | | |
| **4. ABREVIATURAS Y SIGLAS** | | | | | | | | |
| 4.1. | Abreviaturas | √ | √ | √ | √ | | | |
| 4.2. | Siglas y acrónimos | √ | | √ | √ | | | |
| 4.3. | Símbolos alfabetizables / no alfabetizables | √ | √ | √ | √ | | √ | ◄ |

## La ortografía en el *plan curricular de centro*

El siguiente nivel de concreción en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la ortografía es el de un centro de enseñanza. En dicho entorno, es fundamental llevar un *control* sobre la materia que se muestra y también sería deseable poder *evaluar* lo que se ha aprendido (sobre esto se trabajará en el siguiente apartado).

La columna vertebral sobre la que se construyen los planes curriculares de un centro son los manuales seleccionados. Si analizamos una muestra de ellos, se pueden extraer varias conclusiones sobre nuestro tema. La primera de ellas es que los manuales se ocupan poco de la ortografía. En muchas ocasiones, sólo se presta atención —generalmente en la primera unidad del nivel A1— a la descripción del alfabeto español y a la falta de una correspondencia unívoca entre grafemas y sonidos. Curiosamente, con mucha frecuencia, se recurre a los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional (AFI)[2] para ilustrar esta falta de correspondencia sin haber explicitado antes ese sistema de notación[3]. También es posible que esta situación refleje un problema de mucho más calado: la escasa atención que desde los manuales —y, en general, desde la docencia en ELE— se presta a la fonética y a la fonología (ambas englobadas bajo el rótulo de pronunciación)[4]. En general, estas «áreas» de la lingüística no gozan de gran simpatía entre los profesionales de dentro y fuera del aula y los contenidos reflejados en los materiales pecan, en ocasiones, de una ligereza impensable en otras áreas de la «gramática» tradicional.

Esta falta de atención se suple muchas veces con la reutilización en el aula ELE de materiales para nativos[5], sin tener en cuenta para qué nivel (escolar, preuniversitario o universitario) están diseñados dichos materiales.

Una última reflexión sobre los materiales es que en muchos de los métodos utilizados, los ejercicios destinados a la adquisición de esas competencias se encuentran fuera del libro del alumno; es decir: en los cuadernos de ejercicios. Parece que el proceso de adquisición de la ortografía se concibe como algo eminentemente práctico[6].

---

2 El Alfabeto Fonético Internacional (AFI, API en francés e IPA en inglés) es un sistema de notación fonética creado por lingüistas. Su propósito es otorgar en forma regularizada, precisa y única la representación de los sonidos de cualquier lenguaje oral, y es usado por lingüistas, logopedas y terapeutas, maestros de lengua extranjera, lexicógrafos y traductores. En su forma básica (en 2005) tiene aproximadamente 107 símbolos base y 55 modificados». Definición extraída de *Wikipedia.*

3 Un ejemplo claro de esta problemática lo proporciona el uso de la grafía <c>: «c se pronuncia /k/ delante de a, o, u; se pronuncia /θ/ delante de e y de i: *casa, cero». En acción 1* (2008:17).

4 «Eterno pariente pobre de la didáctica de lenguas extranjeras, la pronunciación —entendida como una subdestreza de la destreza más general que se conoce como expresión oral— sigue siendo el aspecto que con más frecuencia está ausente de la discusiones de los especialistas, de los congresos, de los trabajos, de los talleres, de las conferencias e, incluso, de los manuales introductorios». (Gil Fernández, 2007:18).

5 Aunque, también existen materiales más enfocados a la clase de ELE como es el caso de González Hermoso (2002).

6 Este punto se puede ejemplificar con el método *En acción* (1, 2, 3) de la editorial Enclave ELE. En este método aparecen 23 ejercicios (incluyendo en este cómputo varios apartados de un ejercicio rotulado con un mismo número, por ejemplo: 7.a, b. y c.) de ortografía en los cuadernos de ejercicios (dos en el cuaderno de ejercicios del primer

De igual manera, los contenidos tratados se centran principalmente en dos aspectos concretos: los valores de algunas consonantes (por ejemplo: <g, j> para notar /x/ o /g/) y las «reglas» para el uso de las tildes.

## DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: UNA ACTIVIDAD PARA EL AULA

Después de ver una aproximación general y teórica al problema, es necesario llegar a una visión más inmediata: la del aula. Para esto, se propone una actividad destinada a trabajar un apartado en concreto.

### EJEMPLO DE ACTIVIDAD

**Objetivo:** trabajar las siguientes especificaciones del *PCIC*

| | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.3.2. | Letras c, k, q, z, [dígrafo ch] | √ | √ | √ | √ | √ | |
| 1.3.3. | Letras g, j | √ | √ | √ | √ | √ | √ |

**Nivel:** En principio está pensada para ser usada en los niveles iniciales (A1: presentación del contenido; A2: repaso del contenido), aunque puede ser empleada en otros niveles como ejercicio de repaso (ajustando en cada caso la dificultad).

FASE UNO: ***La cuadrícula***

Se dibuja la siguiente cuadrícula en la pizarra o se entrega en soporte. Es importante que el orden de las vocales sea el marcado, dejando las vocales anteriores en posición de contigüidad.

| A | O | U | E | I |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

FASE DOS: ***Interacción con los alumnos***

En esta fase, en primer lugar, se actualizan los conocimientos sobre la pronunciación y se presentan los problemas que aparecen en la escritura. Para ello se puede entablar un diálogo como el siguiente:

nivel, diez en el del segundo nivel y once en el del tercer nivel) frente a una actividad en el *Libro del alumno* 1 (Unidad 1, página 17), pensado para los niveles Al y A2 del *MCER.*

| | |
|---|---|
| [Profesor] | *¿Podéis pronunciar* [a, o, e, i] ? |
| [Alumno] | [Respuesta de los alumnos] |
| [Profesor] | *¿Cómo?* |
| [Alumno] | [Respuesta de los alumnos] |
| [Profesor] | *Y ahora, ¿podéis pronunciar* [ga, go, gu, ge, gi]? |
| [Alumno] | [Respuesta de los alumnos] |
| [Profesor] | *¡Vale!, y ¿cómo se escribe ?; ¡Ah! Un problema*. |

Generalmente, no aparecen problemas en la destreza de la pronunciación y estos comienzan con la escritura, tercera fase de esta actividad.

FASE TRES: ***Comienzo del «rellenado de la tabla»***

| A | O | U | E | I |
|---|---|---|---|---|
| GA | GO | GU | GUE | GUI |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Se colocan las grafías (en el caso del ejemplo, la alternancia <g>, <gu>) en la tabla, en las filas señaladas por las vocales. Al final, la tabla presentará un aspecto como el de la fase cuatro.

FASE CUATRO: ***La tabla completa***

| A | O | U | E | | I | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| GA | GO | GU | GUE | | GUI | |
| JA | JO | JU | JE | GE | JI | GI |
| CA | CO | CU | QUE | | QUI | |
| ZA | ZO | ZU | CE[7] | | CI | |

La idea es que al final del proceso el alumno pueda de un «golpe de vista» percibir donde están los principales problemas en el sistema: doble grafía para representar un sonido (<je, ge> para [x]), una grafía para representar dos sonidos (<c> para [k] y [O]) o la imposibilidad de que un grafema aparezca delante de otros (*<qua>). Es importante señalar que la tabla no implica posición. Es decir, vale lo mismo para una posición inicial de palabra o una interior: *zapato, cazadora*.

---

7 Se podría complicar la tabla, marcando usos de la grafía <z> delante de las vocales palatales (e, i), como ocurre en *«enzima, nazi, nazismo, zen, zepelín, zigurat, zigzag, zipizape, ziszas»* (Hernández 2005:66). Pero no parece necesario ya que son ejemplos de palabras poco usuales o, por lo menos, más allá de los niveles iniciales.

Después de haber presentado la ortografía con actividades como la precedente es necesario hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje. Un elemento importante de este seguimiento es la evaluación del proceso.

## EVALUACIÓN DE LA ORTOGRAFÍA

Casi siempre, la evaluación más intuitiva de la ortografía se condensa en la apreciación «esa palabra está mal escrita». Sin embargo, decir esto (o marcarlo en rojo en un texto) tampoco ayuda mucho a enfrentarse a cuestiones como: *¿por qué está mal?, ¿el alumno no ha comprendido la norma?* Y tampoco sirve para afinar un poco más con cuestiones como: *¿es posible exigirle a un alumno de un nivel determinado el completo dominio de algo presente durante todo su proceso de formación?*

Para intentar dar respuestas a estas preguntas se propone un modelo de análisis en el que se crucen los descriptores expuestos (por ejemplo en el *PCIC)* con el diseño de indicadores que señalen lo que es relevante en cada nivel. Por ejemplo si se coge el siguiente descriptor (que debe abordarse en todos los niveles).

| | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2.1 | Reglas generales de acentuación | √ | √ | √ | √ | √ | √ |

◄

Habrá que especificar qué *elementos* serán relevantes en cada nivel: reglas generales de su colocación, el caso de los diptongos e hiatos, *tildes diacríticas,* etc. Es decir, un ingente trabajo para los equipos docentes; pero que evite decisiones ambiguas que pueden poner en tela de juicio el proceso de evaluación. Por ejemplo, un enunciado como el que sigue:

> En todos los exámenes y trabajos se penalizará por faltas de ortografía lo siguiente: 0'25 por **falta grave** de ortografía y 0'05 por cada **tilde.** Del mismo modo se tendrá en cuenta la presentación y la expresión pudiendo descontarse incluso un máximo de 1 punto por errores graves en estos aspectos.[8]

Es perfecto desde el punto de vista sensibilizar sobre la importancia de la ortografía y para describir el sistema punitivo aplicable a las «infracciones de la norma»; aunque presente problemas de concreción: ¿qué es una falta grave de ortografía?, ¿todas las tildes tienen el mismo valor? Independientemente de estas consideraciones, queda el tema de si se puede aplicar algo similar en la evaluación de la ortografía dentro del aula de ELE.

---

8 Localizable en: http://centros.edu.xunta.esfiesdeponteceso/files/Criterios_avaliaci% C3%B3n08.pdf

Partiendo de la idea de que esto último sí es posible (y necesario) se proponen los siguientes puntos:

1. establecer el nivel a partir del cual se va a **exigir** el conocimiento / aplicación de una norma,
2. establecer **criterios** de «penalización / recompensa»,
3. **consensuar y homogeneizar** los criterios entre los equipos docentes,
4. **informar** de los criterios a los alumnos / aprendices.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Carratalá, F. (1997), *Manual de ortografía española. Acentuación. Léxico y ortografía,* Madrid, Castalia.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes - Junta de Castilla y León - Anaya.

Cruz Rodríguez, T. (1989), *Stop a sus faltas de ortografía. Aprenda a escribir y pronunciar sin errores,* Madrid, Síntesis.

González Hermoso, A., Romero Dueñas, C. (2002), *Fonética, entonación y ortografía,* Madrid, Edelsa.

Hernández, G. (2005), *Ortografía. Norma y estilo,* Madrid, SGEL.

Instituto Cervantes (2007), *Plan curricular del Instituto Cervantes,* Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

Martínez de Sousa, J. (2003), *Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía.*

RAE (1815), *Ortografía de la lengua castellana,* Valencia, Manuel Muñoz y compañía.

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

Sánchez Jiménez, D. (2006), *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera,* Salamanca, Universidad de Salamanca. [Memoria de Máster].

Sánchez Rondón, E. (2006), «Nociones didácticas en el proceso de enseñanza / aprendizaje de español y su aplicación al aula de didáctica de lenguas extranjeras». *Interlingüística: 1-* 8. http://www.itenm com/cognitiva/DCL/DC08/COG_Tecnoeet08.pdf

Verdía, E. (Coord.) (2004), *En acción 1. Curso de español,* Madrid, EnClave-ELE.

VV.AA. (2002), *Ortografía esencial. Con el español que se habla hoy en España y en América Latina,* Madrid, SM Ediciones.