

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado

*PROOFREADERS FOR A DAY: INTEGRACIÓN DE LA
CORRECCIÓN ORTOTIPOGRÁFICA EN LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO ESTRATEGIA
PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA*

<https://youtu.be/Ubk-qLJLOB0>

Autora:

Carmen Ortega Sabater

Directora:

Prof. ^a Sara Lomartire

Murcia, julio de 2025

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	8
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1. La competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras	11
2.1.1. Definición de la competencia escrita	11
2.1.2. Dificultades comunes en la producción escrita en L2	12
2.1.3. Enfoques tradicionales vs. enfoques procesuales	13
2.2. La ortotipografía como componente de la corrección escrita	13
2.2.1. Concepto y delimitación de la ortotipografía	14
2.2.2. Importancia de la ortotipografía en inglés académico y profesional	14
2.2.3. La enseñanza de la ortotipografía en el aula de inglés como lengua extranjera	15
2.3. El aprendizaje basado en proyectos (ABP)	15
2.3.1. Definición y fundamentos pedagógicos del ABP	16
2.3.2. Características esenciales del enfoque por proyectos	16
2.3.3. Beneficios del PBL en el desarrollo de competencias lingüísticas	17
2.3.4. Limitaciones y condiciones para su implementación efectiva	17
2.4. Aplicaciones del PBL a la enseñanza de la escritura en inglés	18
2.4.1. Proyectos centrados en la producción escrita	18
2.4.2. Simulación de roles profesionales: el alumnado como proofreader	18
2.4.3. La guía ortotipográfica como producto final: sentido, funcionalidad y transferencia	19
2.5. Fundamentación curricular	19
2.5.1. Referencia al currículo de la Región de Murcia (Decreto 235/2022)	20
2.5.2. Competencias específicas y saberes básicos relevantes	20
2.5.3. Conexión entre el proyecto y los objetivos curriculares de la etapa	21
3. OBJETIVOS	22
3.1. Objetivo general	22
3.2. Objetivos específicos	22
4. METODOLOGÍA	23
4.1. Metodología	23
4.2. Contenidos	23
4.3. Temporalización y actividades	25
4.3.1. Fase 1: Exploración y concienciación (sesiones 1 y 2)	25
4.3.2. Fase 2: Investigación y aplicación (sesiones 3 a 6)	26
4.3.3. Fase 3: Creación y difusión (sesiones 7 y 8)	29
4.4. Recursos	31
5. EVALUACIÓN	32
5.1. Fases de evaluación	32
5.2. Evaluación del cumplimiento de los objetivos	32
5.3. Evaluación de la validez del diseño del proyecto	33
5.4. Rúbricas e instrumentos de evaluación	34
5.4.1. Rúbrica fichas de trabajo	34

5.4.2. Rúbrica corrección de textos en grupo	34
5.4.3. Rúbrica guía ortotipográfica	35
5.4.4. Rúbrica exposición oral y reflexión	35
6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL	36
7. REFERENCIAS	40

ÍNDICE DE ELEMENTOS GRÁFICOS

TABLAS

Tabla 1	23
Tabla 2	25
Tabla 3	28
Tabla 4	31
Tabla 5	31
Tabla 6	32
Tabla 7	33
Tabla 8	33
Tabla 9	34

RESUMEN

Este trabajo nace de una carencia observada en el aula: el alumnado de 4.º de ESO no respeta los aspectos ortotipográficos de sus producciones escritas en inglés, lo que afecta negativamente a la claridad, coherencia y corrección de sus textos. Estos aspectos, frecuentemente ignorados en los criterios de corrección y en la enseñanza formal, resultan fundamentales para lograr textos académica y profesionalmente aceptables. El trabajo se articula en torno a un objetivo general: mejorar la competencia escrita del alumnado mediante un proyecto en el que se investigan y aplican normas ortotipográficas reales y se diseña un producto final útil y funcional. Durante ocho sesiones, los estudiantes adoptan el rol de correctores de estilo (*proofreaders*), analizan errores reales, investigan normas ortotipográficas y elaboran una guía de estilo colaborativa como producto final. La secuencia, organizada en tres fases (detección, aplicación y producción), se alinea con el currículo vigente y promueve competencias como la revisión textual, el uso de herramientas digitales o la reflexión lingüística. La evaluación se realiza en tres fases y combina observación docente, rúbricas, coevaluación y autoevaluación. Los resultados esperados incluyen una mejora tangible en la corrección formal de los textos del alumnado, un incremento de su autonomía y conciencia lingüística, y un producto digital útil para el resto del curso. Se concluye que el enfoque por proyectos resulta eficaz para integrar contenidos normalmente relegados, dotándolos de sentido, funcionalidad y proyección futura.

Palabras claves: ortotipografía, corrección de textos, producción escrita en inglés, aprendizaje basado en proyectos, guía de estilo

1. JUSTIFICACIÓN

La producción escrita se ha tratado siempre de una de las destrezas más complejas e importantes dentro de la enseñanza de idiomas tradicional. El hecho de que los estudiantes se puedan expresar correctamente por escrito siempre se ha considerado uno de los objetivos principales de la mayoría de currículos y de métodos de enseñanza. Sin embargo, la enseñanza de esta destreza siempre se centra en la corrección gramatical y en los contenidos léxicos, dejando en un segundo plano (o inexistente) los aspectos formales como la ortografía, la puntuación y otras convenciones ortotipográficas. Sin embargo, un uso correcto de estas normas no solo demuestra un control mucho más completo del idioma, sino que resultan imprescindibles para poder redactar textos claros, coherentes y correctos, especialmente en contextos académicos y profesionales.

En el aula de inglés como lengua extranjera, es muy común encontrar estudiantes que, a pesar de poder tener un nivel avanzado de dominio del idioma, presentan dificultades con respecto al uso de elementos ortotipográficos como las mayúsculas, las comillas, la cursiva o los signos de puntuación. Esto demuestra un vacío de conocimiento que no se está cubriendo en las aulas y que es relevante no solo desde una perspectiva normativa, sino desde un enfoque funcional y comunicativo. Al fin y al cabo, en el mundo profesional, un escrito formal mal puntuado o con errores no cumple su función y un libro que no respeta la puntuación de diálogos jamás se publicará.

Esta situación es común a todos los niveles y se ha podido observar durante la formación de la autora en su época de instituto, en la que jamás se tuvieron en cuenta estos aspectos. Años después, durante el período de prácticas de este máster, que tuvo lugar en un centro de formación profesional en la que los alumnos tenían que redactar textos específicos de sus respectivas disciplinas, se observó la misma situación: ni siquiera era un factor a la hora de dar indicaciones en los encargos y, por supuesto, jamás se tenía en cuenta como criterio de corrección. La ortotipografía queda completamente olvidada en la enseñanza de idiomas, cosa que llama especialmente la atención si, como la autora de este trabajo, se viene del mundo de la traducción, en el que estos aspectos sí que se trabajan y se les intenta dar la importancia que merecen. Es

por eso que, por experiencia propia, se evidencia que durante la educación secundaria (y bachiller) nunca se trabajan estos aspectos, ya no solo en español, sino en la lengua extranjera, lo que hace que se pueda incluso llegar a carreras de idiomas sin tener conocimientos ni ser conscientes de la importancia de esta disciplina.

Estas carencias observadas a diferentes niveles son las que han motivado la idea de este trabajo de fin de máster. Se propone un proyecto innovador que seguirá el enfoque basado en proyectos, en el que los estudiantes investigarán sobre esta rama del conocimiento, aprenderán a usar correctamente los elementos ortotipográficos más relevantes y redactarán un manual de estilo mientras asumen el papel de correctores de estilo (*proofreaders*). Los alumnos tendrán que detectar errores y corregir textos de diferentes tipologías textuales y recopilar una guía ortotipográfica propia adaptada a las necesidades de su curso. Se promoverá de esta manera un aprendizaje significativo, contextualizado y funcional de la destreza escrita del inglés, desarrollando al mismo tiempo el trabajo autónomo y en equipo, el pensamiento crítico y la edición de textos.

Este proyecto consistirá en ocho sesiones que se repartirán a lo largo de todo el año y que estará dirigido a alumnos del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (4.º ESO), con la intención de que los estudiantes puedan acabar sus estudios obligatorios con un conocimiento lo más completo posible de esta destreza. No se está buscando crear a profesionales de la lengua ni a futuros estudiantes de idiomas, sino a proporcionar una enseñanza lo más completa posible. «Escribir bien» no es solo escribir un texto coherente y sin errores de sentido ni gramática. Si solo se tienen en cuenta esos dos factores, (como es habitual a todos los niveles) se está obviando una parte muy importante de la lengua y quizá evidenciando una falta de conocimientos por parte incluso de los propios profesores ya no solo en la lengua extranjera, sino en su lengua materna.

Esta última idea es otra de las motivaciones de la idea de este trabajo, en el que se hará a los alumnos y a los docentes reflexionar sobre sus conocimientos sobre su lengua materna al compararlos con la nueva información

que tendrán que recopilar sobre la lengua extranjera. Si jamás se ha reflexionado sobre el uso de la cursiva en español, ¿cómo se va a reflexionar sobre el uso de la cursiva en inglés? Como este trabajo se centrará en el aula de inglés, no se recopilará la información sobre el español en el manual de estilo, pero será prácticamente una consecuencia del proyecto y quizá sirva como contenido transversal de la asignatura de Lengua Castellana. Se trata de un tema más presente de lo que se piensa y, si no se trata en ningún nivel de la enseñanza, los textos escritos por los alumnos jamás llegarán a tener los requisitos mínimos de calidad en contextos profesionales o académicos necesarios para su desarrollo profesional.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se aportan las bases teóricas sobre las que se asienta este proyecto, principalmente centradas en la enseñanza de la competencia escrita en el aula de LE, la ortotipografía como componente de la competencia escrita y el aprendizaje basado en proyectos, sus aplicaciones y su fundamentación curricular.

2.1. La competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras

En primer lugar, se definirá la competencia escrita, las dificultades comunes a las que se enfrentan los estudiantes de L2 y los diferentes enfoques en su enseñanza.

2.1.1. *Definición de la competencia escrita*

Tradicionalmente se ha definido la competencia escrita como la capacidad de producir textos cohesionados, coherentes y adecuados a una situación comunicativa determinada (Cassany, 1999; Council of Europe, 2018). Esta definición que prioriza los aspectos discursivos y funcionales del texto es la base de la programación curricular y la enseñanza de la competencia escrita en el contexto escolar y en el de la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, esta visión no incluye una dimensión que representa una parte esencial de la corrección formal y de la claridad de los textos producidos: la ortotipografía.

Existen perspectivas integradoras compartidas por autores como Kern (2000) que defienden que la competencia escrita no se trata únicamente de una organización coherente de ideas y un respeto al propósito comunicativo, sino que implica el dominio de aspectos lingüísticos, discursivos, pragmáticos y socioculturales. Dentro de estos aspectos se incluyen las convenciones gráficas y ortotipográficas, que son un factor clave para la legibilidad, la credibilidad y la profesionalidad de un texto.

Esta última idea es la base principal de este trabajo en el que se contempla la competencia escrita de una manera amplia que no solo da importancia al contenido y la estructura de un mensaje, sino que propone que la

corrección ortotipográfica, que contribuye de manera directa a la calidad de un texto, se enseñe explícitamente en las aulas de lengua extranjera.

2.1.2. Dificultades comunes en la producción escrita en L2

Cuando hablamos de producción escrita en una segunda lengua, es habitual encontrarse con diferentes dificultades que afectan no solo a la calidad del texto final, sino también a los procesos de enseñanza y a los criterios de corrección en el aula.

En primer lugar, se encuentra la inferencia de la L1, en la que la lengua materna de los estudiantes afecta a la L2 y se traduce en la aparición de calcos estructurales y léxicos y transferencias negativas (Odlin, 1989; Jarvis & Pavlenko, 2008). Esta dificultad suele ser la prioridad de los profesores a la hora de corregir. A esto se añade la falta de consciencia de la estructura formal de los escritos. Si bien los alumnos suelen contar con modelos básicos de estructura, estos están centrados en la repetición de fórmulas o frases habituales y en las partes del texto (introducción, desarrollo, conclusión, etc.) y dejan de lado aspectos formales como la puntuación o un uso adecuado de los conectores (Hyland, 2003). Es cierto que estos aspectos sí que forman parte de los criterios de corrección de exámenes oficiales, pero no se corrigen con la misma dureza que otros tipos de errores más habituales, como los gramaticales (Cambridge Assessment, 2020). Esto está directamente relacionado con la falta de atención sistemática a la ortografía y la ortotipografía en las aulas, idea inspiradora de este proyecto. Aunque se suelen corregir las faltas graves de ortografía, los errores de puntuación o el uso incorrecto de elementos como las comillas o la cursiva suelen pasar desapercibidos o simplemente quedan relegados a un segundo plano a la hora de corregir (Truss, 2003). Por último, la falta de prácticas en contextos reales limita la adquisición de conocimientos. La mayoría de tareas de producción escrita en el aula son claramente artificiales y pautadas y se alejan del tipo de textos que los alumnos necesitarán escribir en un futuro (Leki, 2001). Es vital formar al estudiantado para que puedan redactar correos formales, informes o solicitudes que se adecúen a un registro y formato concretos y que tengan una validez y una calidad real en el mundo profesional. Esto es precisamente lo que busca este proyecto en el que se ofrece un entorno didáctico

que simula el rol de un corrector de estilo en la vida real con el objetivo de fomentar el rigor de los alumnos y su conciencia a la hora de valorar la calidad de los textos que escriben.

2.1.3. *Enfoques tradicionales vs. enfoques procesuales*

Históricamente la enseñanza de la producción escrita en lenguas extranjeras se ha basado en un enfoque centrado en el producto final (*product-based approach*) en el que se imitan modelos textuales que se corrigen posteriormente (Tribble, 1996; Raimés, 1983). Esta forma de trabajo desvincula al alumno del proceso de corrección, que concibe como una parte externa que no forma parte del proceso de aprendizaje. Asimismo, la falta de atención a los aspectos ortotipográficos y su ausencia tanto en la enseñanza explícita como en las rúbricas de corrección dificulta su aprendizaje autónomo (Cassany, 1999; Truss, 2003). En contraposición a este planteamiento se encuentra el enfoque procesual (*process-oriented approach*) en el que se concibe la escritura como un proceso que incluye las fases de planificación, redacción, revisión y reescritura (Flower & Hayes, 1981; White & Arndt, 1991) para fomentar la autonomía y el pensamiento crítico de los alumnos.

Este trabajo se basa en el último enfoque, con una atención especial a la fase de revisión, poco trabajada en las aulas. La creación de un manual de estilo no solo reforzará esta fase, sino que proporcionará a los estudiantes un recurso útil para corregir sus futuras producciones escritas incluyendo dimensiones formales usualmente ignoradas.

2.2. **La ortotipografía como componente de la corrección escrita**

En la producción escrita, la precisión formal es un factor clave para valorar la claridad, la legibilidad y la credibilidad del autor, especialmente en contextos profesionales y académicos. Como señala Williams (2003) la presencia de errores ortotipográficos afecta a la presentación formal de un texto y transmite una sensación de descuido. A pesar de esto, en la enseñanza de idiomas se sigue dando prioridad al léxico, la sintaxis y la estructura discursiva (Cassany, 1999). Dado este contexto, este trabajo reivindica la ortotipografía como parte

vital de la corrección escrita que merece una visibilidad mayor y una estrategia didáctica mejorada.

2.2.1. Concepto y delimitación de la ortotipografía

Para poder trabajar este aspecto de forma rigurosa, es necesario definir y diferenciar los conceptos de ortografía, tipografía y ortotipografía. La ortografía es el conjunto de normas que regulan la escritura correcta de las palabras, incluidos el uso de las letras, las tildes, los signos ortográficos y las mayúsculas (RAE, 2010). La tipografía se trata de una disciplina ligada al diseño, la disposición y la forma de los caracteres en un soporte impreso o digital (Bringinghurst, 2012). La ortotipografía se encuentra en la intersección entre ambas y se entiende como las normas que regulan el uso adecuado de los signos ortográficos y la disposición gráfica de los elementos textuales (Martínez de Sousa, 2011).

Por lo tanto, la ortotipografía combina lo normativo y lo visual y tiene como principal misión garantizar la claridad y uniformidad de los textos.

2.2.2. Importancia de la ortotipografía en inglés académico y profesional

A pesar de su escasa presencia en las aulas, la ortotipografía tiene un papel muy importante en el contexto académico y profesional de habla inglesa. De hecho, es imprescindible dominarla si se quieren redactar artículos científicos o trabajos académicos (Swales & Feak, 2012), mejora la presentación formal de los textos y es un requisito explícito en diversos ámbitos laborales y numerosas publicaciones que exigen el seguimiento de manuales de guías de estilo (American Psychological Association, 2020). Las tres más influyentes son APA (American Psychological Association), MLA (Modern Language Association) y el Chicago Manual of Style. Estas guías presentan diferencias entre ellas, pero todas sirven como una manera de evaluar la profesionalidad del autor y su respeto por las normas del discurso académico (Turabian, 2018). Es más, el incumplimiento de las convenciones que recogen puede llegar a invalidar una propuesta de publicación o causar una mala impresión indeseada en contextos profesionales.

Si bien los alumnos se encuentran a un nivel inferior del uso del idioma, la investigación de estos contenidos y el análisis de estas guías de estilo se considera un primer paso necesario para dar una base que podrán ampliar a *posteriori* y que dará comienzo a su preparación para tareas reales en su futuro profesional.

2.2.3. *La enseñanza de la ortotipografía en el aula de inglés como lengua extranjera*

Tanto en el aula de lengua materna como en la de lengua extranjera, la ortotipografía suele asumirse como un conocimiento implícito (Harmer, 2004; Crystal, 2006). *Think 4* (Cambridge University Press, 2017) o *Gateway to English 4* (Macmillan, 2016) son algunos de los libros de texto más utilizados para el nivel de 4.º de ESO en la Región de Murcia y, si se analizan, se puede comprobar que apenas abordan de manera explícita las normas ortotipográficas (más allá del punto, la coma y el uso básico de las mayúsculas). Otros elementos como las comillas o la cursiva o bien están completamente ausentes o simplemente se tratan de una manera superficial desvinculada de su función comunicativa real.

Aunque estos contenidos forman parte del currículo oficial, su ausencia en los materiales utilizados provoca dudas en la manera de transmitir este conocimiento a los alumnos: ¿deben los profesores suplir las carencias de los materiales con sus explicaciones? ¿Deben los estudiantes inferir las normas a partir de ejemplos textuales? ¿O simplemente la ortotipografía se considera algo secundario en el aula de inglés y no es una parte esencial de la evaluación?

2.3. **El aprendizaje basado en proyectos (ABP)**

En este apartado se hablará del aprendizaje basado en proyectos (ABP) la base metodológica de este trabajo, Se proporcionará una definición y sus fundamentos pedagógicos, sus características esenciales y sus limitaciones.

2.3.1. Definición y fundamentos pedagógicos del ABP

El aprendizaje basado en proyectos (en adelante ABP) es una metodología activa que se centra en los estudiantes y que organiza el aprendizaje en torno a la realización de una tarea compleja y significativa que tiene como resultado un producto final relacionado con un problema real. Thomas (2000) lo define como «un modelo de enseñanza que organiza el aprendizaje en torno a proyectos complejos y auténticos, que promueven la exploración, la resolución de problemas y la toma de decisiones».

Esta metodología se basa en el constructivismo y en el aprendizaje significativo de Ausubel, donde el conocimiento depende activamente de experiencias contextualizadas, colaborativas y orientadas a metas determinadas (Jonassen, 1991). No solo trabaja contenidos académicos, sino también habilidades transversales como la autonomía y el trabajo en equipo (Bell, 2010). En este proyecto, se seguirá este marco metodológico para trabajar la ortotipografía en el aula de inglés, mediante la simulación del rol de corrector de estilo y el desarrollo de una guía ortotipográfica, fomentando un aprendizaje transferible y funcional.

2.3.2. Características esenciales del enfoque por proyectos

El ABP presenta tres características clave que lo convierten en una herramienta especialmente relevante para el desarrollo de las competencias lingüísticas, metacognitivas y comunicativas del alumnado y que se adaptan perfectamente al proyecto innovador que se va a llevar a cabo en este trabajo.

En primer lugar, este tipo de proyectos consisten en la elaboración de tareas auténticas que tienen una finalidad comunicativa real. En este trabajo los estudiantes interpretan el papel de correctores ortotipográficos que revisan textos reales y crean su propia guía de estilo. Este enfoque práctico fortalece la relación entre el aprendizaje y los contextos profesionales (Thomas, 2000; Beckett & Slater, 2005).

En segundo lugar, se le da prioridad al proceso de desarrollo del proyecto, dividido en: investigación, clasificación, producción y presentación. Este tipo de

organización permite mejorar el pensamiento crítico, la autonomía y el desarrollo de las habilidades analíticas de los estudiantes (Bell, 2010).

En tercer lugar, se promueve el trabajo cooperativo, la interdisciplinariedad y la reflexión continua gracias al uso de instrumentos de evaluación como la coevaluación, las defensas orales y los informes, lo que fomenta la transferencia del conocimiento y consolida el aprendizaje (Larmer, Mergendoller & Boss, 2015).

2.3.3. Beneficios del PBL en el desarrollo de competencias lingüísticas

Es relevante considerar los beneficios de este enfoque aplicado al desarrollo de competencias lingüísticas. Al vincular el aprendizaje del alumnado con un propósito real y significativo y situarlo en el centro del proceso, aumenta su motivación y compromiso (Stoller, 2006). Asimismo, desarrolla la autonomía y la responsabilidad a nivel en el trabajo tanto individual como grupal (Thomas, 2000). Además, favorece el desarrollo de habilidades comunicativas integradas, puesto que los alumnos necesitan combinar la lectura, la escritura, el habla y la escucha para llevar a cabo su proyecto, lo que enriquece su competencia comunicativa global (Fragoulis, 2009).

2.3.4. Limitaciones y condiciones para su implementación efectiva

Este enfoque metodológico no es perfecto y también presenta algunas limitaciones que se han de tener en cuenta si se pretende conseguir una implementación efectiva. Por una parte, exige a los docentes una planificación concienzuda y una buena gestión del tiempo, ya que la elaboración de un producto final complejo requiere una buena estructuración de las fases y tiempos de trabajo y de los criterios de evaluación, especialmente si se quiere que los estudiantes entiendan el proceso como un itinerario con objetivos concretos (Thomas, 2000). Asimismo, es necesario que los docentes asuman un rol activo ya que deben actuar no solo como facilitadores de materiales, sino como mediadores, orientadores y promotores de reflexión y acompañar al grupo a lo largo de todo el proyecto (Larmer, Mergendoller & Boss, 2015). Por último, es necesario implementar una evaluación continua, formativa y diversificada que

controle todas las fases del proyecto y permita detectar errores, introducir mejoras y cuantificar el impacto real en las competencias trabajadas.

2.4. Aplicaciones del PBL a la enseñanza de la escritura en inglés

Tras abordar el PBL como enfoque metodológico general, se hablará ahora sobre su papel en la enseñanza de inglés, concretamente en la producción escrita.

2.4.1. Proyectos centrados en la producción escrita

Teniendo en cuenta que una de las principales características del PBL es que se tiene que crear un producto final real, cabe reflexionar sobre qué tipo de productos finales son aplicables y relevantes para la mejora en la producción escrita y cuál se adapta mejor al tema tratado. Cuando se habla de producción escrita, podrían hacerse revistas de temática especializada, blogs, campañas de diverso tipo, manuales o guías. En este caso, se optará por la última opción para asegurar el rigor teórico del tema. No se trata de un tema sobre el que se pueda opinar o se tenga que publicitar, sino de un proceso riguroso de investigación que se traducirá finalmente en una guía o manual para usar como referencia en futuros escritos. Además, se podrán utilizar como referencia guías reales que servirán de inspiración para elaborar el producto final. La elección de este proyecto está avalada por estudios que defiende que los productos reales aumentan la motivación y la calidad escrita al implicar a los alumnos en todas las fases del proceso (Fragoulis, 2009).

Además, este tipo de enfoque permite un enfoque procesual de la escritura del borrador a la versión final que aumentará la implicación de los alumnos y, con suerte, mejorará la calidad del producto final que sería muy diferente si se hiciera como una mera tarea de clase que no se desarrollara a lo largo de tantas sesiones y de una manera tan gradual como permite esta metodología.

2.4.2. Simulación de roles profesionales: el alumnado como proofreader

La simulación de roles es una parte habitual de este tipo de proyectos, ya que permite a los alumnos experimentar de manera similar a la real una situación

comunicativa y prácticas más a fondo las diferentes destrezas ya que fomenta dinámicas que otorgan un propósito real a la tarea a realizar. Los alumnos dejan de ver la actividad como algo que forma parte de la clase y pueden llegar a entender su aplicación en el mundo real. En el caso de este trabajo, se pretende simular el trabajo de un *proofreader* para que, al realizar las tareas de revisión, los alumnos puedan no solo mejorar su conciencia lingüística y ortotipográfica, sino justificar sus decisiones lingüísticas como tendrían que hacerlo en una situación de trabajo real en la que no pueden basar sus decisiones en corazonadas ni intuiciones si no quieren que haya consecuencias negativas para su trabajo. Como se ha mencionado anteriormente, esta forma de trabajo fomenta el pensamiento crítico, la autonomía y la toma de decisiones lingüísticas basadas en criterios objetivos y transferibles a contextos reales (Mendonça & Johnson, 1994; Hyland, 2000).

2.4.3. La guía ortotipográfica como producto final: sentido, funcionalidad y transferencia

Tal y como se ha adelantado en el apartado anterior, el producto final elegido es una guía ortotipográfica que compilará normas de puntuación, uso de mayúsculas, cursiva, comillas y abreviaturas. Se ha elegido porque permite aplicar de manera práctica los conocimientos adquiridos, porque se trata de un recurso útil y reutilizable y porque facilita la transferencia del aprendizaje a situaciones académicas y profesionales reales. Tal como señala Barrett (2022), «style guides are essential reference tools that promote students' autonomy and accuracy in writing, especially in intermediate and advanced stages of language learning» (párr. 3).

2.5. Fundamentación curricular

En este apartado se justifica la fundamentación curricular del proyecto basado en el marco normativo vigente en Murcia (Decreto 235/2022 y su modificación con Decreto 158/2024).

2.5.1. Referencia al currículo de la Región de Murcia (Decreto 235/2022)

Este proyecto se enmarca en la asignatura de Inglés de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, conforme al vigente Decreto 235/2022, del 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia, modificado recientemente mediante el Decreto 158/2024, del 1 de agosto. Los dos decretos subrayan la necesidad de mejorar la producción escrita y la comprensión crítica de textos, además de la importancia de reflexionar sobre normas lingüísticas y formales, incluidas las ortográficas y ortotipográficas (Consejería de Educación de la Región de Murcia, 2022, 2024).

2.5.2. Competencias específicas y saberes básicos relevantes

El proyecto contribuye directamente al desarrollo de las siguientes competencias específicas del currículo:

- CE3: Desarrollo de textos orales, escritos y multimodales coherentes, cohesionados y adecuados a distintas situaciones comunicativas, incorporando progresivamente la corrección formal.
- CE4: Revisión y mejora de textos, prestando atención a aspectos formales, tales como ortografía, puntuación y estructura, utilizando herramientas digitales y trabajo colaborativo.
- CE6: Uso estratégico de recursos digitales para la comprensión, producción y coevaluación de textos.
- CE7: Reflexión sobre el uso normativo de la lengua con el objetivo de fomentar la autonomía en el aprendizaje y el pensamiento crítico.

Estas competencias se encuentran detalladas en el Decreto 235/2022 y reflejan los objetivos esenciales del presente proyecto, especialmente en lo concerniente a la atención explícita a la dimensión ortotipográfica (Consejería de Educación de la Región de Murcia, 2022).

El desarrollo del proyecto implica trabajar los siguientes saberes clave del currículo:

- Producción escrita formal, que incluye la creación de textos argumentativos, descriptivos o instructivos.
- Estrategias de revisión textual, con énfasis en la detección y corrección de errores ortográficos, gramaticales y ortotipográficos.
- Normas ortotipográficas, como el uso adecuado de puntuación, mayúsculas, comillas, cursiva y abreviaturas.
- Competencia digital, mediante el empleo de herramientas digitales para elaborar, revisar y presentar la guía ortotipográfica.

Todos estos saberes están contemplados en los anexos del Decreto 235/2022 y reforzados en su modificación por el Decreto 158/2024, que incrementa la relevancia de la competencia digital (Consejería de Educación de la Región de Murcia, 2022, 2024).

2.5.3. Conexión entre el proyecto y los objetivos curriculares de la etapa

En este último apartado se justifica la relevancia de este proyecto, que busca reforzar la competencia en comunicación lingüística, concretamente en la producción escrita a través de una práctica contextualizada, activa y reflexiva. Se crea una guía ortotipográfica para satisfacer la necesidad de integrar contenidos formales que habitualmente se tratan de forma implícita o invertida en el aula y se genera un recurso de referencia reutilizable y de aplicación práctica en distintos contextos, académicos y profesionales (Barrett, 2022).

Asimismo, el enfoque metodológico (ABP) permite una evaluación continua y formativa, que incluye la autoevaluación, la coevaluación y la revisión por pares, tal y como promueven investigaciones pedagógicas previas (Mendonça & Johnson, 1994; Soffiany & Purbani, 2020), garantizando un aprendizaje consciente, reglado y orientado al desarrollo competencial.

3. OBJETIVOS

A continuación, se presentan tanto el objetivo general como los específicos de este trabajo de fin de máster.

3.1. Objetivo general

Mejorar la competencia escrita del alumnado de 4.º de ESO en lengua inglesa mediante un proyecto basado en la creación colaborativa de una guía ortotipográfica.

3.2. Objetivos específicos

- **OE1:** Identificar los errores ortotipográficos más frecuentes en textos escritos en inglés, mediante el análisis individual y grupal de ejemplos reales o simulados.
- **OE2:** Aplicar con corrección normas ortotipográficas básicas (puntuación, mayúsculas, comillas, cursiva y abreviaturas) en las propias producciones escritas.
- **OE3:** Revisar y corregir textos en grupo, justificando las decisiones tomadas desde el rol de correctores de estilo (*proofreaders*).
- **OE4:** Elaborar una guía ortotipográfica clara, útil y visualmente cuidada, que recoja las normas seleccionadas y ejemplos representativos.

4. METODOLOGÍA

En este apartado se describe la metodología a seguir en este proyecto innovador para alcanzar los objetivos propuestos. Se da respuesta a las preguntas clave de cómo se logrará el cambio en las aulas, qué contenidos se abordarán, cuál será la temporalización del proyecto, qué actividades se desarrollarán y qué recursos serán necesarios para llevarlo a cabo.

4.1. Metodología

Este proyecto se enmarca en el enfoque metodológico del Aprendizaje Basado en Proyectos (*Project-Based Learning*, PBL), una estrategia didáctica centrada en los estudiantes que está orientada a la elaboración de un producto final auténtico. En este caso, se creará una guía ortotipográfica en inglés centrada en el uso de los signos de puntuación, las mayúsculas, la cursiva y las abreviaturas. Los alumnos reflexionarán sobre el uso del inglés escrito y asumirán el rol de correctores de estilo (*proofreaders*) para enfrentarse a textos con errores que tendrán que analizar y corregir, tomando decisiones basadas en su investigación para mejorar la calidad textual de manera rigurosa.

Se considera un proyecto innovador en cuatro aspectos principales: los contenidos trabajados, la organización metodológica, los recursos utilizados y el modelo de evaluación. En primer lugar, los contenidos que se van a trabajar serán aspectos ortotipográficos que o bien se ignoran, o se descuidan gravemente en la enseñanza de inglés, otorgándoles la importancia funcional que merecen. En cuanto a la metodología, se promoverá el trabajo cooperativo, la reflexión crítica y la simulación de roles profesionales (en este caso, el de *proofreader*). Entre los recursos utilizados destaca el uso de Canva como herramienta de diseño y los ejemplos de manuales de estilo reales como referencia. Por último, el modelo de evaluación integrará la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación del producto final mediante rúbricas.

4.2. Contenidos

Si bien en el Marco Teórico se ha proporcionado la fundamentación curricular del proyecto basado en los decretos 235/2022 y 158/2024 y se han

incluido las competencias específicas y los saberes básicos contemplados, en este apartado se incluyen los contenidos específicos que se van a tratar en este trabajo.

Estos contenidos se corresponden con los objetivos del proyecto y se alinean con la legislación educativa vigente y permiten el cumplimiento tanto de las competencias específicas como de los saberes básicos relacionados con la escritura formal en lengua inglesa.

Contenidos conceptuales:

- Signos de puntuación en inglés: funciones y usos (coma, punto y coma, dos puntos, etc.).
- Uso de mayúsculas en contextos formales.
- Comillas, cursiva y subrayado en inglés: criterios de uso en títulos, énfasis y citas.
- Abreviaturas y siglas: usos y convenciones en inglés académico.
- Tipología textual: correos formales, reseñas, entradas de blog, cartas y textos académicos.

Contenidos procedimentales:

- Análisis y corrección de errores ortotipográficos.
- Redacción colaborativa de entradas para una guía ortotipográfica.
- Revisión cruzada de textos.
- Búsqueda de información normativa en recursos fiables (guías de estilo, diccionarios, sitios académicos).

Contenidos actitudinales:

- Desarrollo de la conciencia lingüística y atención al detalle.
- Participación activa en el trabajo cooperativo.
- Actitud crítica y constructiva ante la revisión textual.

4.3. Temporalización y actividades

El proyecto se organiza en tres fases a lo largo de ocho sesiones de 50 minutos, distribuidas según a lo largo de ocho semanas durante el primer trimestre del curso. La idea es llevarlo a cabo al principio del curso para poder usar el producto final generado durante el resto del año como herramienta de referencia en futuros encargos escritos. Para mayor claridad, se ofrece una tabla resumen de cada fase en la que se especifican el número de sesión, el objetivo principal, la actividad principal, el producto esperado y el número de semana sugerida.

4.3.1. Fase 1: Exploración y concienciación (sesiones 1 y 2)

Tabla 1
Fase 1: Exploración y concienciación (sesiones 1 y 2)

Sesión	Objetivo principal	Actividad principal	Producto esperado	Semana sugerida
1. Análisis intuitivo de errores	Detectar errores ortotipográficos y reflexionar sobre su importancia	Corrección en parejas de textos reales editados con errores + clasificación tentativa	Lista de errores + categorías iniciales comentadas	Semana 1
2. Clasificación visual de errores	Sistematizar categorías ortotipográficas	Elaboración y presentación de murales digitales (Padlet) en grupo	Mural visual compartido + exposición breve	Semana 2

Fuente: Elaboración propia, 2025.

SESIÓN 1

Análisis intuitivo de textos con errores ortotipográficos

Esta sesión de presentación busca concienciar a los alumnos sobre el tema a tratar y hacer que identifiquen sus carencias. Se presentarán a los alumnos tres tipos de textos reales editados para contener errores ortotipográficos: un correo electrónico formal, una entrada de un turístico blog y un fragmento de un libro. En parejas, los estudiantes tendrán que identificar errores, intentando clasificarlos en diferentes categorías con subrayadores de colores, todo de manera intuitiva. Posteriormente, se realizará una puesta en común guiada por el docente donde se explicarán los errores encontrados y se

presentarán las categorías con las que se va a trabajar durante este proyecto, que serán: puntuación, mayúsculas, comillas, cursiva, abreviaturas.

- Objetivos específicos trabajados: 1
- Contenidos trabajados: 1, 2, 5
- Evaluación: observación del docente y reflexión oral

SESIÓN 2

Clasificación y visualización de errores por categorías, creación de un mural físico o digital

En esta sesión se afianzarán las categorías de trabajo presentadas en la primera sesión. En grupos de tres o cuatro personas, los alumnos tendrán que clasificar los errores detectados previamente en las categorías seleccionadas y crear un mural visual en Padlet con sus resultados. Cada grupo presentará sus resultados en clase de manera breve, proyectando su mural para todos. En esta sesión se busca lograr que los alumnos comiencen a crear una organización sistemática de los contenidos que se van a trabajar.

- Objetivos específicos trabajados: 1
- Contenidos trabajados: 1, 2, 5
- Evaluación: coevaluación grupal y producto gráfico

4.3.2. Fase 2: Investigación y aplicación (sesiones 3 a 6)

Tabla 2

Fase 2: Investigación y aplicación (sesiones 3 a 6)

Sesión	Objetivo principal	Actividad principal	Producto esperado	Semana sugerida
3. Taller guiado: puntuación y mayúsculas	Comprender y aplicar normas básicas con apoyo del docente	Presentación con ejemplos + ejercicios individuales y en parejas	Fichas corregidas + participación en corrección grupal	Semana 3
4. Investigación autónoma: comillas, cursiva, abreviaturas	Buscar, comparar y presentar normas avanzadas	Investigación guiada online por grupos + tabla comparativa + exposición	Tabla completada + exposición + corrección del docente	Semana 4
5. Corrección cooperativa de textos reales	Aplicar conocimientos en equipo sobre textos complejos	Corrección en grupos de textos variados con errores combinados + informe justificativo	Texto corregido + informe escrito + puesta en común oral	Semana 5
6. Redacción colaborativa del borrador	Redactar las secciones de la guía ortotipográfica	Escritura en Google Docs según plantilla común en inglés	Borrador completo en Docs + revisión del docente	Semana 6

Fuente: Elaboración propia, 2025.

SESIÓN 3**Taller guiado sobre puntuación y mayúsculas. Fichas de trabajo y corrección de fragmentos.**

En esta sesión se abordará el uso adecuado de los signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos, exclamación e interrogación) y las mayúsculas (en nombres propios, títulos, comienzos de frase y abreviaturas). El docente será el encargado de presentar las normas básicas de uso y los errores más frecuentes. La explicación tendrá un formato concreto con tablas de ejemplos que los alumnos tendrán que replicar en la siguiente sesión, donde serán ellos los encargados de buscar información sobre otros aspectos de la ortotipografía. A continuación, los estudiantes completarán ejercicios prácticos: uno individual con frases para corregir y otro en parejas con un texto breve con

errores integrados, que deberán corregir. La sesión finalizará con una corrección grupal y la entrega de las fichas para revisión docente.

- Objetivos específicos trabajados: 2
- Contenidos trabajados: 1, 2
- Evaluación: ejercicios corregidos y participación

SESIÓN 4

Investigación en línea (OWL, APA, ETC.) sobre comillas, cursiva y abreviaturas, puesta en común.

En esta sesión será el turno de los alumnos de explicar el resto de contenidos. Se dividirá a la clase en tres grupos: uno investigará sobre el uso de las comillas, otro sobre el uso de la cursiva y otro sobre las abreviaturas. Tomando como modelo la explicación de la sesión anterior del profesor, los grupos tendrán que acceder a recursos online seleccionados (por ejemplo, Purdue OWL, extractos simplificados de APA o MLA) y completar una tabla comparativa con los usos de comillas, cursiva y abreviaturas, aportando ejemplos. Se proyectarán las tablas y el profesor corregirá imprecisiones y completará la información faltante. La información quedará guardada para la futura elaboración del manual de estilo. La sesión finalizará con un breve repaso con preguntas de repaso y reflexión grupal.

- Objetivos específicos trabajados: 2, 3
- Contenidos trabajados: 3, 4
- Evaluación: tabla comparativa y presentación informal

SESIÓN 5

Corrección cooperativa de textos con errores combinados

En esta sesión el objetivo será que toda la clase trabaje como un equipo editorial que tendrá que corregir textos con errores. Se dividirá a la clase en grupos y cada uno recibirá un texto diferente con múltiples errores ortotipográficos. Los textos serán una reseña de una película que incluye errores en el uso de comillas para títulos, mayúsculas en nombres propios y puntuación; una carta formal con fórmulas de cortesía, con una estructura formal y uso de

abreviaturas, con errores de puntuación y mayúsculas; una entrada de blog sobre música informal con párrafos que incluyen títulos de canciones mal puntuados, comillas mal usadas y cursiva incorrecta; una noticia breve con datos y citas textuales, en el que hay que corregir comillas y puntuación en las citas, además de algunos errores en abreviaturas y fechas; y un texto literario con errores de puntuación (coma, punto y coma) y uso incorrecto de mayúsculas en nombres de lugares y eventos.

Los grupos tendrán que leer y corregir el texto en equipo, marcar los errores, aplicar las correcciones y redactar un breve informe justificando los cambios realizados. El docente supervisará todo el proceso aclarando dudas. Finalmente, cada grupo elegirá el error que les haya resultado más relevante y complejo de solucionar y lo comentará ante el resto de la clase. Los textos corregidos y las justificaciones se entregarán al docente para su revisión y corrección.

- Objetivos específicos trabajados: 3
- Contenidos trabajados: 1, 2, 3, 4, 5
- Evaluación: registro de grupo y justificación escrita

SESIÓN 6

Redacción colaborativa de la guía en Google Docs (borrador)

En esta sesión se elaborará el borrador de la guía de estilo. La intención es recopilar la información adquirida en las sesiones anteriores y guardarla de una manera organizada que permita consultas en un futuro. Los temas se dividirán entre grupos y los alumnos trabajarán en un Google Docs común con una estructura predefinida por el profesor: normas de uso, errores frecuentes, ejemplos de uso. Antes de la redacción se mostrarán y consultarán otros manuales de estilo como ejemplo. La guía se redactará íntegramente en inglés. El docente supervisa, resuelve dudas y orienta en la claridad del lenguaje. El archivo de Google se guardará para usarlo en el diseño final de la guía en la sesión siguiente.

- Objetivos específicos trabajados: 3, 4

- Contenidos trabajados: 5, 6
- Evaluación: Entrega del borrador y *feedback*

4.3.3. Fase 3: Creación y difusión (sesiones 7 y 8)

Tabla 3
Fase 3: Creación y difusión (sesiones 7 y 8)

Sesión	Objetivo principal	Actividad principal	Producto esperado	Semana sugerida
7. Diseño final en Canva y revisión cruzada	<i>Maquetar el producto final y evaluar entre pares</i>	<i>Edición digital de la guía en Canva + revisión cruzada con rúbrica</i>	<i>Guía final en inglés + feedback entre grupos</i>	<i>Semana 7</i>
8. Exposición y autoevaluación	<i>Presentar el producto y reflexionar sobre el proceso</i>	<i>Exposición oral + autoevaluación + coevaluación + reflexión grupal</i>	<i>Presentación final + cuestionarios + debate final</i>	<i>Semana 8</i>

Fuente: Elaboración propia, 2025.

SESIÓN 7

Edición y diseño final de la guía ortotipográfica con Canva

En esta sesión los grupos editarán y maquetarán la guía usando una plantilla de la herramienta digital Canva. El docente proporcionará una rúbrica para guiar el diseño. Cada grupo editará los contenidos que le correspondió investigar y, una vez terminado, se llevará a cabo una revisión cruzada para revisar el contenido entre grupos y sugerir mejoras. Una vez completado el producto final, se debatirán los cambios implementados y el docente guardará el manual para su valoración.

- Objetivos específicos trabajados: 4
- Contenidos trabajados: 6
- Evaluación: rúbrica del producto final + revisión entre pares

SESIÓN 8

Exposición oral, autoevaluación y reflexión grupal sobre lo aprendido

En esta sesión final, cada grupo presentará su parte de la guía al resto de la clase, explicando sus decisiones y los conocimientos adquiridos. Se rellenarán

tanto una autoevaluación individual y una coevaluación grupal que servirán para calificar el proyecto. Finalmente, se realizará una reflexión oral conjunta sobre lo aprendido durante todas las sesiones.

- Objetivos específicos trabajados: 4
- Contenidos trabajados: 5, 6
- Evaluación: cuestionario reflexivo y evaluación oral

4.4. Recursos

A continuación, se detallan los recursos materiales, digitales, humanos y espaciales utilizados en cada sesión del proyecto:

Materiales impresos

- Sesión 1: Textos simulados con errores ortotipográficos, cuadernos del alumnado.
- Sesión 2: Fichas impresas para clasificación de errores.
- Sesión 3: Fichas de ejercicios sobre puntuación y mayúsculas, textos breves.
- Sesión 5: Textos completos con errores, plantillas para justificar correcciones.
- Sesión 8: Formularios de autoevaluación/coevaluación, guía final (impresa o en PDF).

Recursos digitales

- Sesión 2: Padlet (mural digital colaborativo).
- Sesión 4: Consulta en línea de guías (Purdue OWL, APA, MLA).
- Sesión 6: Google Docs (redacción colaborativa).
- Sesión 7: Canva o Genially (maquetación y diseño).
- Sesión 8: Grabadora o aplicación de audio para reflexiones orales (opcional).

Recursos bibliográficos y documentales

- Diccionarios en línea: *Cambridge Dictionary*, *Merriam-Webster*.
- Guías de estilo simplificadas: APA, MLA, Purdue OWL.

Recursos humanos

- Docente como dinamizador, facilitador y evaluador en todas las fases.
- Alumnado que asume los roles de correctores, investigadores, redactores, diseñadores y presentadores.

Recursos espaciales

- Aula ordinaria con pizarra digital o proyector: sesiones 1 a 5 y 8.
- Aula de informática o uso de ordenadores/tabletas: sesiones 2, 4, 6 y 7.

5. EVALUACIÓN

En este apartado se describirán los métodos de evaluación seleccionados para comprobar si este proyecto cumple con los objetivos propuestos y si es viable metodológica y prácticamente. Para ellos, se incluyen las fases de evaluación, la evaluación de los objetivos y de la validez del proyecto y las rúbricas específicas.

5.1. Fases de evaluación

La evaluación de este proyecto se divide en tres fases:

- Fase inicial: para descubrir el nivel de partida de los estudiantes en cuanto a ortotipografía. Se hará mediante la observación del docente durante la primera tarea (análisis intuitivo de textos con errores) y la participación activa de los estudiantes en el mural.
- Fase procesual: durante todo el proyecto se valorará el progreso individual y grupal, la corrección de los textos, la relevancia de las aportaciones y el nivel de participación mediante rúbricas, revisión de materiales y una observación sistemática.
- Fase final: se calificarán el producto final (la guía ortotipográfica), la exposición oral y la utilidad práctica del proyecto. Se utilizarán rúbricas detalladas, coevaluación y reflexión final.

5.2. Evaluación del cumplimiento de los objetivos

Para comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos específicos, se establece la siguiente rúbrica:

Tabla 4
Evaluación del cumplimiento de los objetivos

Objetivo específico	Criterios de evaluación	Instrumento de evaluación
OE1: Identificar los errores ortotipográficos más frecuentes	<i>Detecta y clasifica errores en diferentes tipos de textos con precisión.</i>	<i>Observación del docente, mural clasificadorio, actividad inicial.</i>
OE2: Aplicar normas ortotipográficas básicas	<i>Aplica correctamente las normas de puntuación, uso de mayúsculas, comillas, cursiva y abreviaturas.</i>	<i>Fichas de trabajo, textos corregidos, rúbricas de corrección.</i>
OE3: Revisar y corregir textos justificando las decisiones	<i>Justifica adecuadamente las correcciones realizadas con base en las normas trabajadas.</i>	<i>Informes de grupo, observación directa, rúbrica de revisión textual.</i>
OE4: Elaborar una guía ortotipográfica clara y útil	<i>La guía incluye normas organizadas, explicaciones comprensibles y ejemplos relevantes.</i>	<i>Producto final (guía), rúbrica del manual, revisión entre pares.</i>

Fuente: Elaboración propia, 2025.

5.3. Evaluación de la validez del diseño del proyecto

Para comprobar la viabilidad y coherencia interna del proyecto, se establece la siguiente rúbrica:

Tabla 5
Evaluación de la validez del diseño del proyecto.

Elemento de evaluación	Criterios de evaluación	Instrumento de evaluación
Pertinencia de los contenidos	<i>Los contenidos responden a necesidades reales del aula y del currículo.</i>	<i>Revisión documental, entrevistas informales con docentes.</i>
Viabilidad metodológica	<i>La estructura del proyecto es realista y coherente con el tiempo disponible.</i>	<i>Temporalización detallada, diario del docente.</i>
Implicación del alumnado	<i>Participación activa, trabajo en grupo, reflexión crítica.</i>	<i>Observación, participación oral, autoevaluación.</i>

Calidad del producto final	<i>El producto es riguroso, visualmente cuidado y transferible.</i>	<i>Rúbrica del producto, revisión cruzada, reflexión final.</i>
-----------------------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia, 2025.

5.4. Rúbricas e instrumentos de evaluación

Las rúbricas específicas para las tareas del proyecto se han elaborado según los principios de claridad, progresividad y alineación competencial (Panadero & Jonsson, 2013).

5.4.1. Rúbrica fichas de trabajo

Tabla 6
Rúbrica 1 – Fichas de trabajo (sesión 3)

Nivel	Claridad en la aplicación de normas	Precisión en la corrección	Justificación de cambios
Excelente	<i>Todas las normas se aplican con seguridad y sin errores.</i>	<i>Corrección exacta de todos los fragmentos.</i>	<i>Justificación argumentada y basada en ejemplos.</i>
Adecuado	<i>Se aplican la mayoría de las normas con algún fallo menor.</i>	<i>Corrección adecuada con leves imprecisiones.</i>	<i>Justificación comprensible, aunque superficial.</i>
Mejorable	<i>Aplicación parcial y con errores frecuentes.</i>	<i>Corrección incompleta.</i>	<i>Justificación débil o basada en intuiciones.</i>
Insuficiente	<i>No se aplican las normas o se hace de forma errónea.</i>	<i>La mayoría de los errores no se detectan.</i>	<i>No se justifica o se hace incorrectamente.</i>

Fuente: Elaboración propia, 2025.

5.4.2. Rúbrica corrección de textos en grupo

Tabla 7
Rúbrica 2 – Corrección de textos en grupo (sesión 5)

Nivel	Detección de errores	Colaboración y reparto de tareas	Justificación escrita
Excelente	<i>Todos los errores relevantes se detectan.</i>	<i>Trabajo equitativo, diálogo argumentado.</i>	<i>Informe claro, ordenado y con justificaciones basadas en normas.</i>
Adecuado	<i>Se detectan los errores más visibles.</i>	<i>Trabajo compartido con coordinación aceptable.</i>	<i>Informe comprensible pero con justificaciones vagas.</i>
Mejorable	<i>Errores relevantes sin identificar.</i>	<i>Desequilibrio en la implicación del grupo.</i>	<i>Justificaciones poco desarrolladas o sin fundamento.</i>
Insuficiente	<i>No se detectan errores importantes.</i>	<i>Falta de trabajo colaborativo.</i>	<i>No hay justificación o es incorrecta.</i>

Fuente: Elaboración propia, 2025.

5.4.3. Rúbrica guía ortotipográfica

Tabla 8
Rúbrica 3 – Guía ortotipográfica (sesión 7)

Nivel	Contenido normativo	Claridad y ejemplos	Presentación visual
Excelente	<i>Recoge todas las categorías con explicaciones rigurosas.</i>	<i>Ejemplos bien seleccionados y representativos.</i>	<i>Diseño profesional, coherente y atractivo.</i>
Adecuado	<i>Algunas normas menos desarrolladas.</i>	<i>Ejemplos correctos pero no siempre representativos.</i>	<i>Presentación cuidada aunque mejorable.</i>
Mejorable	<i>Información incompleta o imprecisa.</i>	<i>Falta de ejemplos o poco claros.</i>	<i>Diseño básico o con errores.</i>
Insuficiente	<i>Contenido desorganizado o erróneo.</i>	<i>No hay ejemplos o son incorrectos.</i>	<i>Presentación descuidada.</i>

Fuente: Elaboración propia, 2025.

5.4.4. Rúbrica exposición oral y reflexión

Tabla 9
Rúbrica 4 – Exposición oral y reflexión (sesión 8)

Nivel	Explicación del proceso	Claridad en la presentación	Reflexión crítica
Excelente	<i>Describe con detalle el proceso y justifica las decisiones tomadas.</i>	<i>Habla con seguridad, claridad y estructura.</i>	<i>Reflexiona con madurez sobre logros y dificultades.</i>
Adecuado	<i>Explica el proceso general con alguna laguna.</i>	<i>Presentación clara pero poco elaborada.</i>	<i>Reflexiona de forma sencilla.</i>
Mejorable	<i>Explicación desordenada o incompleta.</i>	<i>Dificultades de expresión oral.</i>	<i>Reflexión escasa o superficial.</i>
Insuficiente	<i>No se entiende el proceso ni la experiencia.</i>	<i>Exposición desestructurada.</i>	<i>No hay reflexión.</i>

Fuente: Elaboración propia, 2025.

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

La elaboración de este TFM ha permitido identificar una carencia en el aula de lengua extranjera, una necesidad que no está siendo atendida: la enseñanza de las normas ortotipográficas y su uso correcto. Se ha creado este proyecto no solo para subsanar esta laguna de conocimiento, sino a trabajarla de manera activa y transferible.

Esta propuesta innovadora presenta diferentes virtudes, siendo una de las principales su capacidad de combinar las diferentes dimensiones del aprendizaje. No solo se trabaja el dominio formal del idioma, sino también el pensamiento crítico y el trabajo autónomo. Que los alumnos tengan que asumir el papel de *proofreaders* no solo les hace implicarse más, también les ayuda a asumir responsabilidades reales y desarrollar una conciencia lingüística propia. Además, el producto final en forma de guía ortotipográfica elaborada por ellos mismos es sencillo, reutilizable y aplicable no solo en el ámbito del aula. Por último, se trata de un proyecto muy fácilmente adaptable. Si bien se ha diseñado para 4.º de ESO, se puede modificar para niveles superiores, incluso a nivel universitario, donde las carencias persisten.

La viabilidad del proyecto es total, apenas requiere materiales ni tecnología avanzada, solo se usan dispositivos básicos y herramientas digitales gratuitas. En cuanto a la temporalización es realista, con una sesión por semana al principio del curso que permite su implementación sin interrumpir el desarrollo habitual del currículo. El factor más importante para el éxito de este proyecto es la implicación de los docentes, que necesitan ser guías y facilitadores durante todo el proceso, creando un clima de aula adecuado y transmitiendo con claridad las tareas, los recursos y los sistemas de evaluación.

Por otra parte, este proyecto también cuenta con algunas limitaciones. La más evidente es el nivel de profundidad de conocimiento sobre los contenidos ortotipográficos que pueden alcanzar los alumnos a ese nivel y en ese tiempo. Al fin y al cabo, este trabajo se presenta como un primer paso de acercamiento a esta rama del conocimiento y se le da prioridad a la aplicabilidad, por encima de la exhaustividad. Se prefiere que los alumnos adquieran unos conocimientos clave y que comprueben que son útiles para sus textos, en lugar de

sobrecargarlos de unos conocimientos teóricos que los saturarían y minarían su motivación. Asimismo, no se puede obviar que la formación previa de los docentes en aspectos ortotipográficos es una de las piedras angulares de este proyecto que nace precisamente de las carencias observadas en la enseñanza de estos contenidos en el aula de inglés. Esto último amplía la utilidad del trabajo. Los alumnos no serán los únicos beneficiados, sino que los docentes podrán repasar o ampliar sus conocimientos y ayudar entonces a mejorar la competencia escrita de manera global. Es más, este proyecto inevitablemente tendrá un impacto transversal, al menos en la asignatura de Lengua Castellana, ya que, si se reflexiona sobre la ortotipografía en inglés, es casi imposible no pararse a pensar en el español, lo que abre puertas de colaboración muy interesantes entre ambas asignaturas.

La innovación de este proyecto reside principalmente en el enfoque de los contenidos. Se toma una dimensión de la competencia escrita relegada y olvidada y se la convierte en el centro de la enseñanza, combinada con una metodología activa y profesionalizadora como es el ABP. Además, el se simula el rol de un corrector, una profesión poco conocida que acerca a los alumnos al mundo editorial y a sus estándares de calidad. La creación de una guía además les permite reflexionar sobre aspectos más complejos del idioma, alejados de los básicos de siempre y los modelos prefijados con los que se suele trabajar la competencia escrita.

De cara a posibilidades futuras, es muy sencillo tanto adaptar como ampliar este proyecto. Se podrían extender los contenidos de la guía para incluir el español y combinar y comparar ambos idiomas, trabajar específicamente las normas de manuales de estilo académicos concretos como APA o MLA o utilizar la guía como una especie de libro de texto que se utilizaría en futuras sesiones formativas de los alumnos mayores a los alumnos de cursos inferiores.

Finalmente, la elaboración de este trabajo ha reforzado la idea de que la enseñanza de idiomas, en este caso aplicada a la competencia escrita, no debe de ser únicamente comunicativa, sino también rigurosa. Los alumnos se sueñen beneficiar de una educación estructurada y pueden tener altos estándares de calidad si se les proporciona la suficiente formación para observarlos y

mantenerlos. Este proyecto supone además una oportunidad de combinar la formación en traducción de la autora y su vocación por la corrección, creando un proyecto con identidad propia y con un potencial real en el aula.

7. REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). APA. <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>
- Barrett, D. (2022). *The benefits of teaching students to use a style guide in middle school*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/benefits-teaching-students-use-style-guide-middle-school/>
- Beckett, G. H., & Slater, T. (2005). *The project framework: A tool for language, content, and skills integration*. *ELT Journal*, 59(2), 108–116. <https://doi.org/10.1093/eltj/cci024>
- Bell, S. (2010). *Project-based learning for the 21st century: Skills for the future*. *The Clearing House*, 83 (2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bringhurst, R. (2012). *The elements of typographic style (4th ed.)*. Hartley & Marks.
- Cambridge Assessment English. (2020). *Handbook for teachers – B2 First*. Cambridge University Press. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/167112-b2-first-handbook.pdf>
- Cambridge University Press. (2017). *Think 4 – Student’s Book*. <https://www.cambridge.org/think>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Consejería de Educación de la Región de Murcia. (2022, 7 de diciembre). *Decreto 235/2022, de ordenación y currículo de la ESO en la Región de Murcia*. BORM Núm. 267. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2022/numero/267/pdf?id=813663>
- Consejería de Educación de la Región de Murcia. (2024, 1 de agosto). *Decreto 158/2024, de modificación del Decreto 235/2022*. BORM. <https://sidimurcia.org/>
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet (2nd ed.)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486990>

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Fragoulis, I. (2009). *Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice*. *English Language Teaching*, 2 (3), 113–119. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n3p113>
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson Longman.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Longman.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251>
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge. <https://www.routledge.com/Crosslinguistic-Influence-in-Language-and-Cognition/Jarvis-Pavlenko/p/book/9780415967515>
- Jonassen, D. H. (1991). *Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?* *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), 5–14. <https://doi.org/10.1007/BF02296434>
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.
- Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. ASCD.
- Leki, I. (2001). *Material, educational, and ideological challenges of teaching EFL writing at the turn of the century*. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 197–209. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48301>
- Macmillan. (2016). *Gateway to English 4 – Student's Book*. <https://www.macmillaneducation.es/>
- Martínez de Sousa, J. (2014). *Manual de ortotipografía del español actual (3.^a ed.)*. Ariel.
- Mendonça, C. O., & Johnson, K. E. (1994). *Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction*. *TESOL Quarterly*, 28 (4), 745–769. <https://doi.org/10.2307/3587551>
- Modern Language Association. (2021). *MLA handbook (9th ed.)*. MLA. <https://style.mla.org/>

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524537>

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.

Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
<https://www.rae.es>