

**La metodología de los pares mínimos aplicada a la  
mejora de la escritura en Secundaria:  
los signos de puntuación.**

TRABAJO DE FIN DE GRADO



**Autora:** Alba Bauzán García

**Tutor:** Germán Cánovas

Grado de Lengua y Literatura Españolas

Facultad de Filosofía y Letras

2017-2018



Universitat Autònoma  
de Barcelona



*Dime y lo olvidaré, enséñame y lo recordaré, involúcrame y lo aprenderé.*

Benjamin Franklin (1706-1790)

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero mostrar mi agradecimiento a mis padres y mi hermana, por los sabios consejos y el apoyo incondicional. Ellos han hecho posible que esté escribiendo estas líneas.

También quiero agradecer a mi tutor de este trabajo, Germán Cánovas, por su confianza, su paciencia, su energía, su tiempo y su dedicación. He aprendido mucho de él y espero seguir haciéndolo.

Y por último, a mi prima Manoli, mi referente, por su apoyo y su gran ayuda reflejada en este trabajo.

## **RESUMEN**

En este Trabajo de Fin de Grado se ha llevado a cabo una investigación para determinar si el uso de la metodología de los pares mínimos puede resultar beneficioso en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En particular, se ha querido comprobar si los ejercicios de reflexión gramatical podrían tener alguna incidencia en la mejora de la escritura de los alumnos y, por otra parte, si el uso de esta metodología podría cambiar la percepción que tiene el alumnado respecto a la relación entre el estudio de la gramática y su utilidad a la hora de contribuir a la mejora en la producción de textos. Los errores que se han analizado tienen que ver con el uso de la coma en los siguientes contextos problemáticos: la realización de pausas entre el verbo y sus argumentos, la aposición, la enumeración y la elisión verbal.

Esta investigación se ha realizado en el European International School of Barcelona (Sant Cugat del Vallès) con alumnos de 4º de la ESO a partir de algunas propuestas metodológicas basadas en el artículo de Gallego y Bosque (2016). Se ha contado con el asesoramiento de profesionales del ámbito de la enseñanza de la lengua tanto en la elaboración de la propuesta didáctica como en su desarrollo y ejecución. En definitiva, los resultados que se presentan y analizan en este trabajo son el producto de una experiencia de aula que permite tener algunos datos preliminares sobre las recientes propuestas e iniciativas relacionadas con la enseñanza de la gramática en Secundaria a partir de metodologías que favorezcan la reflexión y permitan mejorar la competencia de escritura de los estudiantes.

**Palabras clave:** Pares mínimos, reflexión gramatical, argumentación, observación, competencia comunicativa, secuencia, signos de puntuación.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>2. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	4
<b>3. METODOLOGÍA</b> .....	7
<b>4. PROPUESTA DIDÁCTICA</b> .....	8
<b>4.1. DISEÑO DE LA SECUENCIA</b> .....	8
<b>4.2. DESARROLLO DE LA SECUENCIA</b> .....	10
<b>4.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS</b> .....	11
<b>4.3.1. ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN</b> .....	11
<b>4.3.1.1. Pares mínimos (Primera sesión)</b> .....	12
<b>4.3.1.2. Deberes</b> .....	13
<b>4.3.1.3. Pares mínimos y texto (Segunda sesión)</b> .....	15
<b>4.3.2. EJERCICIOS AUTOCORRECTIVOS (<i>Socratica</i>)</b> .....	16
<b>4.3.2.1. Ejercicios autocorrectivos. Resultados de 4ºB</b> .....	16
<b>4.3.2.1. Ejercicios autocorrectivos. Resultados de 4ºD</b> .....	18
<b>4.3.3. DICTADOS</b> .....	19
<b>4.3.3.1. Resultados de 4ºB</b> .....	19
<b>4.3.3.2. Resultados de 4ºD</b> .....	20
<b>4.3.4. ENCUESTAS</b> .....	21
<b>4.4. CONCLUSIONES</b> .....	23
<b>5. CONCLUSIONES GENERALES</b> .....	24
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	25
<b>ANEXOS</b> .....	27

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, son varios los autores que, desde diferentes disciplinas, han venido insistiendo en la necesidad de que la enseñanza de la lengua se convierta en un espacio de observación, de investigación, de argumentación y de reflexión.

Desde el Grupo GREAL llevan muchos años haciendo propuestas muy interesantes sobre aspectos metodológicos que puedan servir para la mejora de la producción de textos a partir de procesos de evaluación formativa (Marta Milian, 2011) o aprovechando las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Felipe Zayas, 2011). Otras propuestas, dentro del mismo marco teórico, insisten en la mejora de la producción escrita a partir de la elaboración de textos en función del género (Camps, 2003) y la manipulación de la información, mecanismo que parece imprescindible para poder ejercitar una mejora de la escritura, pero que difícilmente podrá ser efectivo sino va acompañado, como señala Luis María Larringan (2011), de actividades de reflexión metalingüística, ya que estas “capacitan al alumno para objetivar sus enunciados y lo convierten en lector de su propio texto, para de esa manera controlar la adecuación formal y semántica de aquél”.

Es evidente que la mejora de la escritura es un campo que abarca multitud de aspectos concretos que no pueden ser abordados de manera conjunta. Sin embargo, la puntuación es uno de los aspectos en los que “muchos aprendices se muestran despreocupados e incompetentes” (Paz Battaner, et al., 2009). A pesar de que existe una percepción generalizada de que uno de los problemas fundamentales en la producción de textos de los estudiantes tiene que ver, precisamente, con su incompetencia manifiesta para puntuar correctamente, no se han localizado, en el proceso de elaboración de este trabajo, estudios que se plantean el problema de la puntuación, no como un asunto de normativa, sino como uno de los más claros puntos de conexión entre la gramática, la corrección ortográfica y la construcción de discurso.

Por otra parte, y pasando a la perspectiva metodológica, los recientes trabajos de Ignacio Bosque y Ángel Gallego (2016, 2018), retoman la propuesta de Josep Maria Brucart (2000) de emplear los pares mínimos como metodología para la enseñanza de una gramática reflexiva y orientada a la mejora de las competencias. Son escasos, por no decir inexistentes, los materiales disponibles para trabajar en el aula de Secundaria de acuerdo a esta metodología. Es por esto, que este Trabajo de Fin de Grado tiene como propósito el análisis de problemas relacionados con el uso de la puntuación en el ámbito de la enseñanza secundaria a partir del diseño de una propuesta didáctica basada, en particular, en los ejercicios de pares mínimos. Con esta

propuesta se pretende aportar alguna información que ayude a determinar si la reflexión gramatical puede ser eficaz para mejorar la escritura. Este proyecto se ha planteado como un trabajo de campo y tiene una vocación claramente experimental.

Para realizar este trabajo de campo, se tomaron como punto de partida los errores más frecuentes que se habían observado en las pruebas de redacción preliminares realizadas por alumnos de dos grupos de 4º ESO del Colegio European International School. A partir del examen de los problemas en la escritura relacionados con el uso de la coma entre dichos alumnos, se realizó una clasificación de los errores que sirvió para desarrollar una propuesta didáctica basada en el planteamiento de problemas de reflexión gramatical a partir de pares mínimos. La propuesta didáctica basada en el contraste de secuencias casi idénticas se ha desplegado a través de diversas actividades y teniendo en cuenta que tanto el enfoque de la actividad como la organización del aula fuera diversa, con tandas de trabajo relativamente cortas que evitaran, en la medida de lo posible, el aburrimiento del alumnado. Así, en la secuencia se han incluido redacciones espontáneas, ejercicios de respuesta única, dictados, actividades de reflexión gramatical individual y en grupo, y encuestas a los alumnos para conocer su parecer sobre la utilidad de la gramática y sus sensaciones en relación a las actividades realizadas. Varias de estas pruebas, tal y como se detalla más adelante, se han realizado a principio y a final de la intervención en el aula para poder medir la incidencia de las actividades realizadas en la mejora en el uso de la puntuación de los alumnos.

Partimos, pues, de un doble objetivo: por una parte analizar si la secuencia didáctica basada en la reflexión gramatical a partir de pares mínimos permite a los alumnos resolver ciertos problemas relacionados con la escritura, y, en segundo término, conocer si la impresión del alumno sobre el estudio de la sintaxis cambia cuando se enfrenta a una metodología que no está orientada al etiquetaje de funciones sino a la reflexión y el uso correcto de la lengua.

El trabajo se estructura en cuatro grandes bloques. La primera parte tiene el propósito de recoger las diferentes fuentes que han tratado sobre la renovación de la enseñanza de la gramática en el aula de secundaria. Este bloque no es muy extenso, puesto que es un trabajo de investigación y no hay bibliografía sobre el tema tratado, sólo nos sirve a modo introductorio. La segunda sección trata de la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación, explicando los elementos que se analizarán y describiendo las sesiones realizadas en el colegio. En el siguiente bloque se detalla la propuesta didáctica diseñada para los alumnos de 4º de la ESO; en los diferentes subapartados, se describe el diseño, el desarrollo y el análisis de las



actividades de ejercitación, autocorrección, dictados y encuestas, así como también la conclusión de la propuesta. Y finalmente, en las conclusiones generales, se hace una valoración global de la experiencia y se presentan propuestas para futuras investigaciones de mayor calado.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Prácticamente todos los autores que han abordado el asunto del estudio de la gramática en Secundaria están de acuerdo en que desde hace muchos años se hace necesaria una revisión a fondo de los contenidos curriculares y de su pertinencia en el contexto de una educación centrada en los aspectos competenciales. El motivo por el que se suele proponer el destierro de la gramática en las aulas de secundaria tiene que ver, a menudo, con una concepción de la gramática que poco tiene que ver con el enfoque desde el cual las universidades abordan hoy los problemas lingüísticos, pero los libros de texto y los profesores de enseñanza media han quedado, de algún modo, encerrados en los parámetros del enfoque estructuralista de los años 70, y es, precisamente, en las debilidades de esta escuela en las que los detractores del “enfoque gramaticalista” se amparan para proponer su definitiva salida de los planes de estudio.

En paralelo a esta preocupante situación de estancamiento, han ido apareciendo pocas pero valiosas propuestas tanto desde el ámbito de la didáctica (Fontich, 2012; Camps, 2003) como desde el ámbito de la lingüística (Brucart, 2000; Bosque y Gallego, 2016 y 2018), si bien es cierto que dichas iniciativas aparecen aún como casos tan ilustres como aislados, y está por ver si van a tener continuidad y capacidad de cambiar el paradigma en los próximos años.

De entre los trabajos más destacables que han surgido desde el ámbito de la gramática formal que han mostrado interés por este problema destacan los de Josep M. Brucart (2000) y los más recientes de Ignacio Bosque (2018), junto a otros escritos en colaboración con Ángel Gallego (2016 y 2017). Todos ellos coinciden en la necesidad de introducir una mayor dosis de reflexión en el estudio de la gramática frente al árido y poco significativo ejercicio de identificación de funciones sintácticas, tarea prácticamente única de profesores y alumnos de Secundaria

De acuerdo con Bosque y Gallego (2016), los aspectos sintácticos y morfológicos del sistema gramatical se asocian demasiadas veces entre nosotros a un código arbitrario, ajeno a los intereses de los estudiantes e impuesto por las autoridades académicas; un conjunto de normas que deben memorizar, en lugar de un sistema rico, complejo, interiorizado y sutil que los estudiantes pueden ver como un terreno para el descubrimiento y la experimentación.

Actualmente, la lengua no se enseña como una asignatura en la cual haya que observar o argumentar, como por ejemplo pasa en las ciencias, sino que básicamente, se entiende que el alumno debe saber usarla y comunicarse correctamente, dejando a un lado la estructura y la constitución de ésta. En teoría esto debería servir para hacer la asignatura más atractiva o más asequible, pero resulta difícil imaginar que un alumno pueda mejorar en el uso de una lengua

sin un cierto grado de conciencia sobre cómo funciona el sistema lingüístico con el que está operando (Bosque y Gallego, 2016).

Según estos mismos autores, el problema fundamental es que tenemos una enseñanza cuyo objetivo parece ser el de memorizar sin entender. Claro, que esto no extraña si vemos los objetivos que plantea el *Currículum d'Educació Secundària Obligatòria*, donde se habla de la lengua como vehículo de comunicación, es decir, se asume que lo importante es saber dominarla, no indagar en su forma, en su estructura o en su funcionamiento. En ningún lugar se habla de la importancia de la capacidad de observar y argumentar, de crear nuevos ejemplos y contraejemplos y, en definitiva, de construir un discurso crítico sobre el uso reflexivo y consciente de la lengua.

Además de todo esto, hay una evidente tendencia a la repetición de contenidos en la materia a lo largo de cada curso, situación que se ve agravada cuando, además, la asignatura de lengua se desdobra en catalán y en castellano, asignaturas con un currículum común pero que normalmente es impartida por diferentes profesores. En este sentido, sería necesario un replanteamiento de la organización del currículum y de los departamentos de lenguas que permitieran el tratamiento integrado de la enseñanza de la lengua.

Bosque y Gallego (2018) comparan a los profesores de Ciencias Naturales con los de Lengua. Los profesores de Ciencias dirigen sus clases a la observación, a la reflexión y a la experimentación, creando en el alumno motivación y curiosidad. En cambio, los de Lengua se basan en el etiquetaje, en ejercicios sin finalidad reflexiva, creando un rechazo en el alumno, ya que pierde el desinterés por la asignatura y no ve ninguna conexión con el resto de aspectos que se abordan en ella. Por ello, coincido con Bosque y Gallego (2018: 24), en que “una tarea esencial en la educación lingüística habría de consistir en lograr que los estudiantes recuperarán en la escuela la actitud curiosa e inquisitiva que tenían hacia el mundo antes de entrar en ella. Hace muchos años que los profesores de Ciencias se esfuerzan por avanzar en esa dirección”.

Hay una reacción negativa a la hora de exponer casos de argumentación o investigación en las clases de Lengua. Dicha reacción no se da en las clases de Matemáticas, Física, etc. Los alumnos no son conscientes de que en las clases de Lengua haya que indagar e ir más allá del mero etiquetaje, ellos creen que ya está todo investigado, mientras en las de Ciencias, son conscientes de que hay ejercicios de investigación, argumentación y reflexión.

Los profesores de ciencias de secundaria y bachillerato son muy conscientes de cuáles son las capacidades y las actitudes que han de fomentar en sus estudiantes. Saben perfectamente que

han de enseñarles a observar, a relacionar causas y efectos, a generalizar (en lugar de quedarse en los casos particulares), a diseñar experimentos e interpretar resultados, a argumentar y a contraargumentar. (Bosque, 2018: 10)

Como propuesta para resolver estos problemas, Bosque propone introducir una tipología de ejercicios variados y muy poco frecuentes en el aula de secundaria: ejercicios de desarrollo, de respuesta rápida, de análisis directo a partir de secuencias breves, de análisis inverso, de análisis de secuencias agramaticales, de pares mínimos, de dobles pares mínimos, de análisis de secuencias ambiguas y de elección de análisis.

Una de las propuestas más novedosas en lo que se refiere al tipo de ejercicio que pueden afrontar los alumnos consiste en la observación de dos secuencias gramaticales diferenciadas por un elemento o bien, dos secuencias y una de ellas agramatical.

### **3. METODOLOGÍA**

Como hemos mencionado anteriormente, este proyecto es principalmente un trabajo de campo, puesto que se basa en la recopilación directa de diferentes ejercicios de evaluación obtenidos de alumnos de 4º de la ESO.

Se parte de la hipótesis de que los ejercicios de pares mínimos pueden resultar útiles para la mejora de la escritura de los estudiantes de Secundaria. Para poder comprobar la validez de esta hipótesis se realizaron actividades de evaluación iniciales que permitían saber cuál era el estado inicial de los conocimientos de estos alumnos en relación al uso correcto de las comas. Tras esta primera evaluación se preparó una secuencia didáctica que trataba de incidir en aquellos aspectos que habían presentado más problemas. Finalmente, los alumnos debieron resolver algunos ejercicios de un nivel de dificultad equivalente (o igual) al de los ejercicios que realizaron al principio. Por otra parte, se realizó una encuesta sobre la percepción de la gramática y su utilidad, tanto al principio como al final de la investigación.

La comparación de los datos obtenidos en la evaluación inicial y la evaluación final debería revelar si el uso de los pares mínimos resulta beneficioso para favorecer la mejora de la escritura y, por otra parte, si esta manera de abordar la sintaxis resulta más atractiva para el alumnado.

#### **4. PROPUESTA DIDÁCTICA**

Nuestro objetivo principal, mencionado en la introducción, es comprobar si la reflexión gramatical, en particular el uso de la metodología de los pares mínimos que proponen Bosque y Gallego puede ser una buena estrategia para mejorar la competencia escritora de los alumnos de Secundaria. Por este motivo, aparte de los elementos evaluativos, toda la propuesta que se presenta aquí se basa exclusivamente en la presentación de contrastes de gramaticalidad o de corrección (a veces resulta difícil hacer esta distinción cuando se trata de signos de puntuación) para que los alumnos puedan, a partir de dichos contrastes, construir un conocimiento significativo que les sirva para tomar decisiones más conscientes (y correctas) a la hora de puntuar sus textos.

##### **4.1. DISEÑO DE LA SECUENCIA**

Se escogió el European International School of Barcelona para realizar esta experiencia. Se trata de un colegio privado de cuatro líneas en el que los alumnos hablan diversas lenguas y, en términos generales, no se presentan graves problemas académicos. La elección de este centro tiene que ver con las facilidades de acceso a las clases (ya que el tutor de este trabajo imparte clases en este colegio) y con el hecho de que su buen nivel académico debería permitirles acceder a este tipo de contrastes ya que la mayoría de los alumnos son hablantes nativos del castellano. Para una primera experiencia se consideró oportuno estar en condiciones favorables.

¿Por qué cogimos estos dos grupos? Quisimos tener dos grupos que no fuesen similares. El grupo de 4ºB, en términos generales, es un grupo con dificultades académicas. No se muestran especialmente ambiciosos en el seguimiento de las clases, buscan constantemente elementos de distracción y tienen serias dificultades para completar las tareas encomendadas. Sin embargo, 4ºD son un grupo más disciplinado, activo en el aprendizaje y participativo tanto en las explicaciones del profesor como en el desarrollo de las actividades individuales y grupales.

Teniendo en cuenta las características de cada grupo se diseñaron dos secuencias didácticas que tenían muchos puntos en común, pero que incluían más actividades para los alumnos que presumíamos que iban a tener mayores dificultades.

En un principio, se tomó la decisión de utilizar las redacciones de los estudiantes que iban a participar en la experiencia para ver qué tipos de errores eran los más frecuentes en relación a

la puntuación, y cuáles de estos errores podían resolverse a partir de contrastes de índole gramatical.

En una clase anterior al inicio de la secuencia se les propuso la siguiente actividad a los alumnos: una empresa del ámbito educativo quería conocer la opinión de los alumnos sobre la educación que habían recibido en la escuela. Así que se les pidió que hiciesen una redacción con el título: *¿Qué harías para mejorar el sistema educativo?* Este escrito lo enviaron a un correo creado al efecto para que no supiesen que esta redacción iba a ser analizada ortográficamente, y se pudieran centrar únicamente en su contenido, evitando así la presión de saberse evaluados. De esta manera se conseguirían evidencias de los errores de puntuación en situaciones de escritura espontánea, en un momento en el que los alumnos no saben que van a ser evaluados de este asunto en particular.

A partir de la corrección de estas redacciones se pudo comprobar que los errores relacionados con la coma eran especialmente abundantes. Cabe destacar, también, que la corrección se volvía especialmente lenta y dificultosa porque la mayoría de textos carecían de coherencia y cohesión. Por otra parte, se hacía evidente que con un ejercicio de este tipo resultaría muy difícil determinar si se producía una mejora sustancial, ya que los alumnos podían optar por estructuras que eludieran los aspectos más conflictivos de la redacción que estábamos buscando analizar. En el contexto de una investigación más amplia y con un calendario más holgado hubiera sido deseable poder centrar la investigación en errores generados de manera espontánea, pero dadas las circunstancias apretadas del calendario del TFG y las dificultades de poder disponer de suficientes sesiones con los alumnos parecía aconsejable buscar alternativas más seguras que pudieran arrojar datos significativos que pudieran ser fácilmente cuantificables.

Así pues, se tomó la decisión de centrar los problemas de puntuación en los cuatro que fueran especialmente recurrentes en las redacciones que habíamos corregido en la fase preliminar de la investigación:

Descripción	Ejemplo
Uso obligado de la coma por elisión verbal.	En Sevilla cantó José, y en Málaga, Paco.
Mal uso de la coma que separa al verbo de alguno de sus argumentos.	Tanto Rosa como María salieron de fiesta.
Uso de las comas en incisos y aposiciones.	Martín, mi amigo, estudió Ingeniería.
Uso adecuado de las comas en las enumeraciones.	Alberto estaba preocupado por sus alumnos, por su centro y por su trabajo.

## 4.2. DESARROLLO DE LA SECUENCIA

Para llevar a cabo las sesiones, se escogieron varios días en horario escolar, los jueves por la tarde. Les explicamos que venía a hacer unas sesiones con ellos para profundizar en algunos aspectos de gramática en los que no habían trabajado y que todo lo que hiciesen tendría repercusiones en sus notas del trimestre. Es decir, la actividad se presenta como integrada en el día a día del centro, para que los alumnos no perciban que se está “experimentando” con ellos. Nunca supieron que yo analizaría sus redacciones tal como se ha descrito anteriormente

La primera toma de contacto con el centro y los alumnos fue en una clase de castellano en la que tuvieron que realizar un dictado inicial que retomamos en próximas sesiones para analizar los errores. Desde el principio se dejó claro que lo importante de estas sesiones era su participación y que el proceso de evaluación no era el habitual, ya que el uso de pares mínimos no estaba incluido en sus clases.

La primera sesión programada se basaba en la realización de la segunda parte del dictado inicial, un primer ejercicio tipo test de respuesta múltiple y actividades de ejercitación. Como las clases se realizaban por la tarde y los alumnos vienen de comer y jugar en el recreo la dinámica de las clases no era especialmente sencilla. La primera clase fue con 4ºB y seguidamente con 4ºD. Las sesiones tenían una duración de una hora. Cuando finalizaron las clases, se verificó la diferencia de estos dos grupos, en 4ºB, al principio, costó captar la atención, mientras que en 4ºD la clase resultó ser mucho más fluida y participativa.

En 4ºD se realizaron dos sesiones. En esta segunda sesión se llevó a cabo el dictado y el ejercicio de respuesta múltiple finales, así como también una encuesta. En cambio, en 4ºB se dedicó una sesión intermedia con el propósito de realizar más práctica.



La tercera sesión fue la sesión final de 4ºB en la que hicieron el dictado, el *Socratic* y la encuesta final.

### **4.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS**

Para saber si la hipótesis planteada es válida, se analizan los datos extraídos de los diferentes tipos de ejercicios, basados en la evaluación de los cuatro tipos de errores y en el seguimiento de la evolución general de la secuencia. En primer lugar, se examina la evolución de los ejercicios de respuesta múltiple, realizados con el *Socratic*, en segundo lugar, se analizan los diferentes tipos de ejercicios (entre ellos, pares mínimos) que han estimulado la reflexión del alumno. En tercer lugar, se observan los dictados realizados al inicio y al final de las sesiones. Y por último, se estudian las encuestas.

En los siguientes apartados se muestra, a partir de una serie de gráficas, la evolución de los alumnos en determinados aspectos a partir de los datos obtenidos.

#### **4.3.1. ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN**

Las actividades de ejercitación se basan en una serie de prácticas que ayudan a la reflexión del alumno para mejorar la escritura, realizadas entre el inicio y el final de la intervención.

En estos ejercicios encontramos los pares mínimos y los textos vacíos de signos de puntuación, a través de los cuales los alumnos no aprenden mediante explicación y memorización, sino que obtienen conocimientos gramaticales por medio de la reflexión gramatical. En la primera sesión, con el apoyo de una presentación Power Point (véase anexo 1), en primer lugar, les preguntamos qué saben ellos sobre los signos de puntuación, de esta manera son ellos quienes aportan las ideas, no les damos directamente la respuesta. Finalmente, llegamos a la conclusión de qué y cuáles son los signos de puntuación. Seguidamente, les preguntamos si les suenan los ejercicios de pares mínimos, a lo que la gran mayoría responde que no los conocen. Pues bien, les explicamos en qué consisten. A continuación, les presentamos una serie de recortes de anuncios y titulares de periódicos, con el propósito de captar la atención y que ellos mismos vean la importancia del uso correcto de los signos de puntuación. Posteriormente, pasamos a la práctica de ejercicios de pares mínimos, sin haber explicado nada de signos de puntuación. Una vez finalizado el ejercicio, se entrega y se comenta colectivamente. A partir de las

aportaciones individuales, se corrigen los ejercicios, de este modo, gracias a los diferentes razonamientos expuestos, ellos mismos descubren el resultado y el porqué, no dándoles nosotros directamente la solución. Se aprecia, tanto en una clase como en otra, cómo los alumnos observan, meditan y analizan, con un grado elevado de atención y motivación, ya que durante la corrección de ejercicios, el profesor y el alumno están en continua interacción. Este proceso se da gracias a los ejercicios de pares mínimos, que conducen al alumnado a la examinación, a la reflexión y a la argumentación.

En la primera sesión, los dos grupos realizan diversos ejercicios de pares mínimos y se les asignan unas tareas para la siguiente sesión que consisten en cuatro ejercicios de este tipo y un texto vacío de signos de puntuación.

El grupo de 4ºB, como se ha comentado, hace una sesión extra muy similar a las tareas propuestas como deberes.

#### **4.3.1.1. Pares mínimos (Primera sesión)**

La práctica de la primera sesión corresponde a cuatro ejercicios de pares mínimos. En esta práctica tenían que reflexionar sobre cuál de las dos secuencias era correcta y cuál incorrecta, excepto un par mínimo, que las dos secuencias dadas eran correctas.

Como podemos observar en la siguiente gráfica, estos ejercicios han sido realizados tanto por 4ºB como por 4ºD. La gráfica corresponde a la comparación de errores de los ejercicios de pares mínimos de los dos grupos, donde se aprecia que el grupo de 4ºB comete más errores que 4ºD.

El primer grupo es más complicado que el segundo, ya que intentan desviar la atención continuamente. El segundo, es más atento, activo y participativo, y hay un aprovechamiento mayor de las clases respecto al primero. Esto puede explicar el resultado de estos ejercicios.

El porcentaje más alto de errores se encuentra en las aposiciones con un total de 61,11% de errores el grupo de 4ºB, y 4ºD, un 50%. Este es justamente el par mínimo que deben reflexionar sobre las dos secuencias correctas:

- (1) a. Los soldados, cansados, volvieron al campamento.  
b. Los soldados cansados volvieron al campamento.

Es similar este porcentaje de errores en la separación de verbos-argumentos, puesto que el primer grupo obtiene un 61,11% de erratas, y el segundo, un total de 43,75%. En tercer lugar, las elisiones verbales presentan un porcentaje del 50% de fallos en 4ºB y en 4ºD un 31,35%. Y por último, las enumeraciones muestran un número de errores poco significativo, un 11% y un 6,25% de fallos, respectivamente.

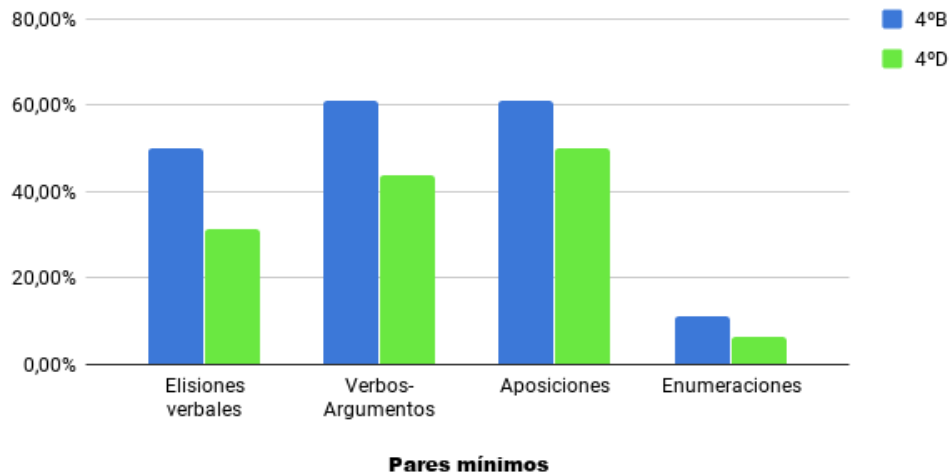


Figura 1. Gráfica comparativa de los errores cometidos en los ejercicios de pares mínimos de la primera sesión.

#### 4.3.1.2. Deberes

Los deberes, basados en cuatro ejercicios de pares mínimos y un texto vacío, también han sido analizados. (Véase anexo 3)

Tal y como muestra la gráfica, los errores en los pares mínimos no se corresponden con los cometidos en los ejercicios de clase. Esta discrepancia puede ser debida a que la mayor parte del alumnado realiza la tarea momentos antes del inicio de la segunda sesión sin la reflexión llevada a cabo en la sesión anterior. Esta realidad evidencia la falta utilidad de las tareas que se envían fuera del aula.

El error más cometido es el de enumeración. Los dos grupos han fallado en este tipo de coma; 4ºB con un total de 79% y 4ºD, un 75%. Este error, como vemos en (2) puede ser debido a que la falta de atención en la posición de la coma, pues ninguna de las dos secuencias es correcta:

- (2) a. Que cada uno done lo que quiera: bolígrafos lápices, arroz, pasta, folios...
- b. Que cada uno done lo que quiera, bolígrafos lápices, arroz, pasta, folios...

Sorprende la diferencia de errores cometidos que encontramos en las aposiciones entre 4ºB y 4ºD, ya que el primer grupo perpetra un 52,63% de errores, mientras que el segundo, sólo un

6,25%. Al igual pasa con las elisiones verbales, hay una gran diferencia entre los dos grupos, pero en este caso, el que ejecuta más fallos es el segundo, con un 56,25%, mientras que el primero, comete un total de 10,52% de errores.

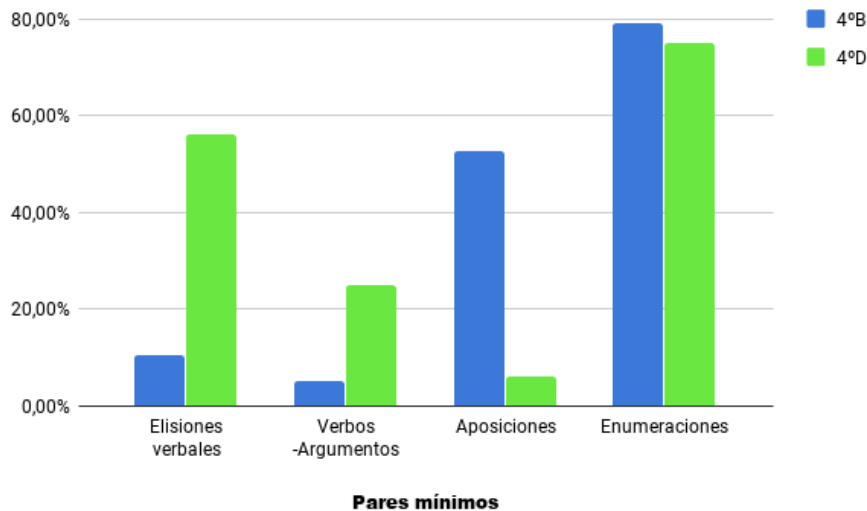


Figura 2. Gráfica comparativa de los errores cometidos en los ejercicios de pares mínimos fuera del aula.

En la gráfica siguiente se observan los errores ejecutados en el primer texto que se realiza en la secuencia programada, propuesto como deberes. En este caso, la mayor parte de los errores se encuentran en elisiones verbales y aposiciones.

El grupo de 4ºB, ha aumentado los errores en el texto, dado que ha obtenido un 68,42%, similar al resultado de 4ºD, que ha recibido un 68,75%. En las aposiciones, el primer grupo, ha obtenido un 57,89%, mientras que el segundo un 37,50%.

A diferencia del ejercicio anterior, las enumeraciones en el texto han disminuido de manera notable, ya que en 4ºB ha disminuido un 52,69% y en 4ºD, un 56,25%.

Por lo tanto, hay desigualdad en los errores cometidos en los pares mínimos y en el texto vacío de signos de puntuación.

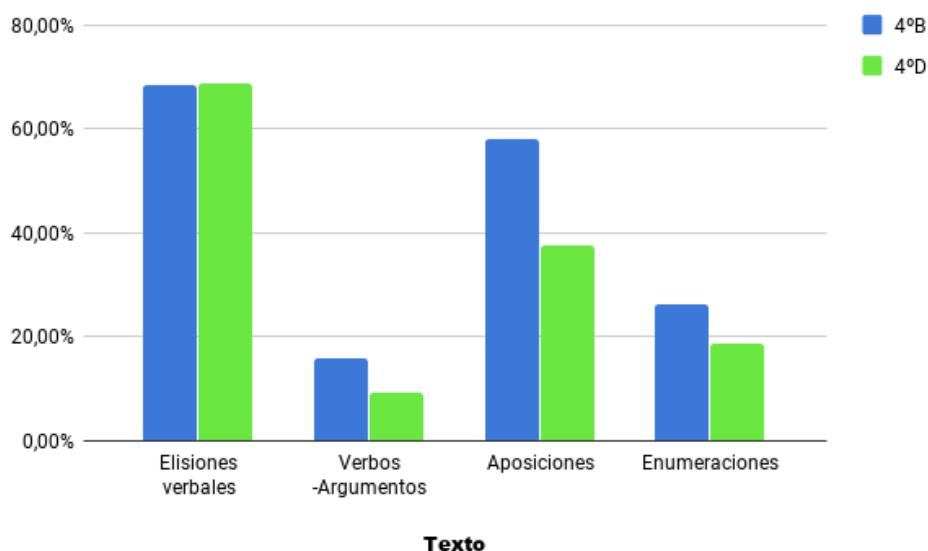


Figura 3. Gráfica comparativa de los errores cometidos en el texto fuera del aula.

#### 4.3.1.3. Pares mínimos y texto (Segunda sesión)

Como se ha mencionado con anterioridad, observando los dos grupos, se opta por añadir una sesión extra a 4ºB, un grupo menos activo y participativo que 4ºD. Se considera que los dos grupos no están equilibrados, de manera que se altera el número de sesiones entre un grupo y otro para asegurar la veracidad de los resultados.

En esta sesión extra, se hace una recapitulación de lo visto en la anterior sesión, (Véase anexo 4) añadiendo nuevos ejercicios de pares mínimos y un texto vacío de signos de puntuación. (Véase anexo 5).

El error de elisión verbal, como vemos, se comete más en el texto (72,22% de fallos) que en los ejercicios de pares mínimos (33,33%), quizá esto sea debido a que este tipo de error no sea tan visual en un texto vacío de signos de puntuación, que en dos secuencias. Sin embargo, pasa todo lo contrario con la aposición, que falla en los pares mínimos (100%), mientras que en el texto (13,88%), mayoritariamente, es localizada de manera correcta. Esto puede deberse a que en el ejercicio de pares mínimos las dos secuencias son correctas, ya que una es aposición y la otra es enumeración:

- (3) a. Susana, la enfermera y él fueron a la concentración.
- b. Susana, la enfermera, y él fueron a la concentración.

Se ratifica, por otra parte, que los errores de enumeración son muy poco significativos y que los resultados obtenidos en los deberes no se pueden tener en cuenta por las circunstancias observadas.

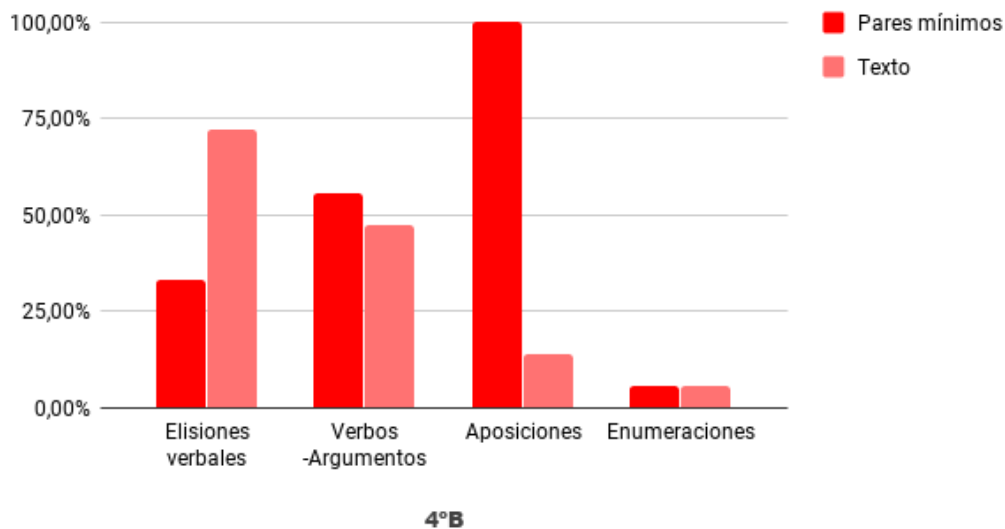


Figura 4. Gráfica comparativa de los errores cometidos en los ejercicios de pares mínimos y texto de la segunda sesión.

### 4.3.2. EJERCICIOS AUTOCORRECTIVOS (*Socrative*)

Para la ejecución de los ejercicios tipo test de respuesta múltiple, nos sirve de apoyo la plataforma *Socrative*, que es un sistema de respuesta inteligente, nacido en 2010. Esta aplicación nos permite conocer las respuestas de los alumnos a tiempo real.

Esta actividad se basa en nueve ejercicios (Véase anexo 6). Esta práctica se realiza individualmente al inicio y al final de las sesiones, sin ver las respuestas al acabar el ejercicio en ninguno de los casos.

#### 4.3.2.1. Ejercicios autocorrectivos. Resultados de 4ºB

Al ser un ejercicio de respuesta rápida y llevarse a cabo con los ordenadores, se realiza con facilidad y buena predisposición pese a ser un grupo con una atención más dispersa.

En el ejercicio inicial (véase anexo 7, tabla 1) se puede observar que los dos errores más cometidos son los de coma por elisión verbal y los de separación de argumento y predicado.

Todos, excepto dos alumnos, cometen el error de la coma por elisión verbal. Un ejemplo de este tipo de problema presentado en estos ejercicios es el siguiente:

- (4) \*Por Sevilla pasa el río Guadalquivir y por Cuenca el Tajo.

Sorprende el hecho de que no conozcan este tipo de error y califiquen su uso como el de una “coma rara”, como comentaron en la primera sesión. Tras el seguimiento de la evolución, (véase anexo 7, tabla 3) se aprecia que su detección se ha mejorado, dado que el número de errores en el último ejercicio ha bajado un 26,67%.

Por otra parte, la separación del argumento del predicado es un error muy común. En las redacciones iniciales, este tipo de fallo es abundante, se intuye que se debe al hecho de no fijarse en la posición del sujeto ni del verbo:

- (5) Empezar un año nuevo con ilusión no tiene precio.

- (6) Roberto es el novio de mi madre.

En el *Socratic* inicial cometen un total de 43,33% de fallos, mientras que en el final, un 56,66%, por lo tanto, no ha habido mejoría del error en este ejercicio. Es por esto, que se prevé como una futura línea de intervención el hecho de explicitar la necesidad de reflexionar sobre la posición del argumento y del predicado, su relación y el uso indebido de la coma entre ambos elementos que dificulta la comprensión de la oración.

Finalmente, en los dos errores restantes, la aposición y la enumeración, no ha habido un gran progreso.

Por lo tanto, en los ejercicios de respuesta múltiple, actividad que no consiste en escribir sino en responder a un cuestionario, los alumnos sólo han mostrado mejoría en un concepto.

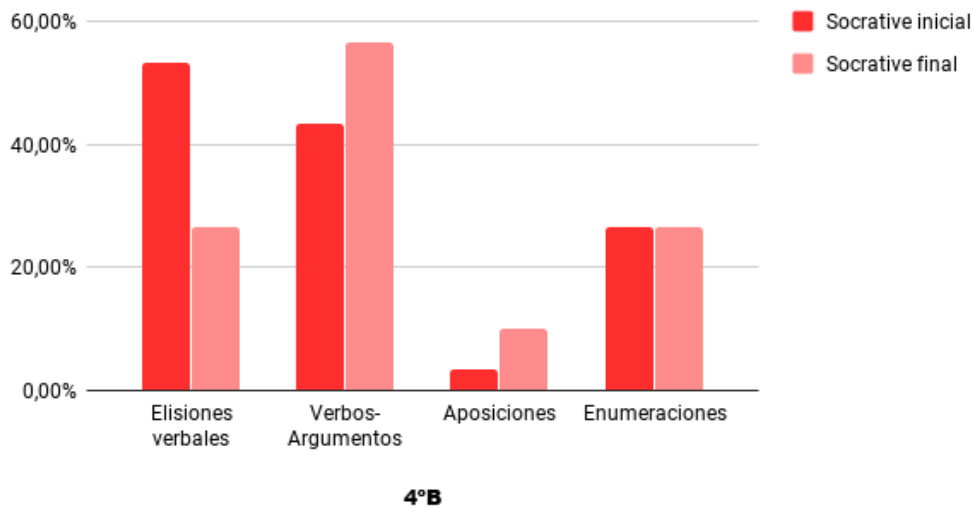


Figura 5. Gráfica comparativa de los errores cometidos en los ejercicios de pares mínimos de *Socrative* inicial y final.

#### 4.3.2.1. Ejercicios autocorrectivos. Resultados de 4ºD

Pasando a revisar el grupo de 4ºD, observamos que el error más reiterado en el ejercicio inicial (véase anexo 7, tabla 2) es la separación de argumento-predicado. Examinando la evolución de este error, (véase anexo 7, tabla 4) vemos como ha habido una mejoría y este error ha disminuido, en el inicial cometieron un 64,70% de errores, mientras que en el final se redujo a un 35,39%. En el resto de errores también hay una muy pequeña evolución, no tan notable como en la separación de verbos-argumentos.

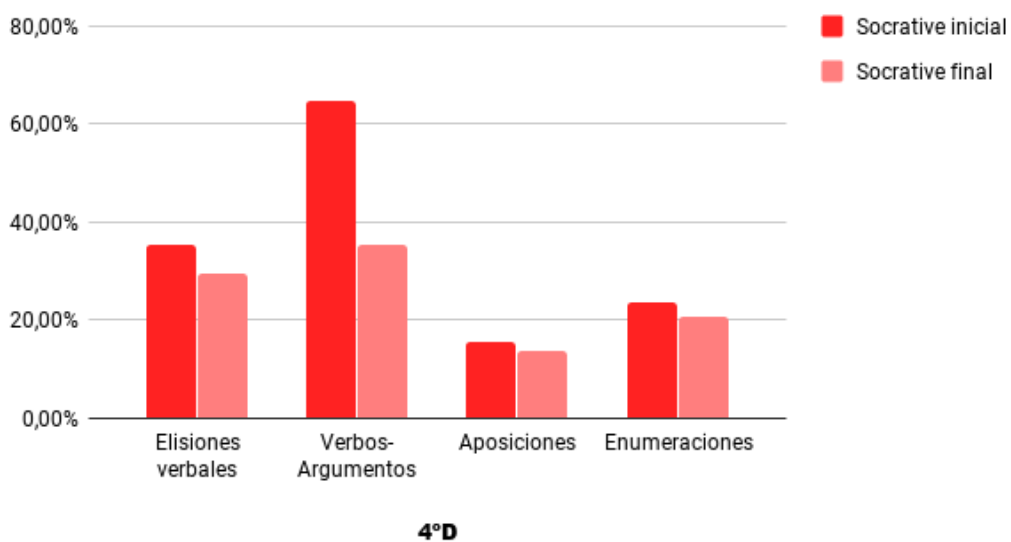


Figura 6. Gráfica comparativa de los errores cometidos en los ejercicios de pares mínimos de *Socrative* inicial y final.



En general, tanto un grupo como otro, no ha tenido una gran evolución como sucede con los dictados (analizados en el siguiente apartado). En la siguiente tabla se muestra el número total de preguntas acertadas de los dos grupos. La mejoría ha sido poco significativa, puesto los alumnos de 4ºESO B, del *Socrative* inicial al final han evolucionado un 4%, y 4ºESO D, un 8%. Por lo tanto, no hay una gran mejoría.

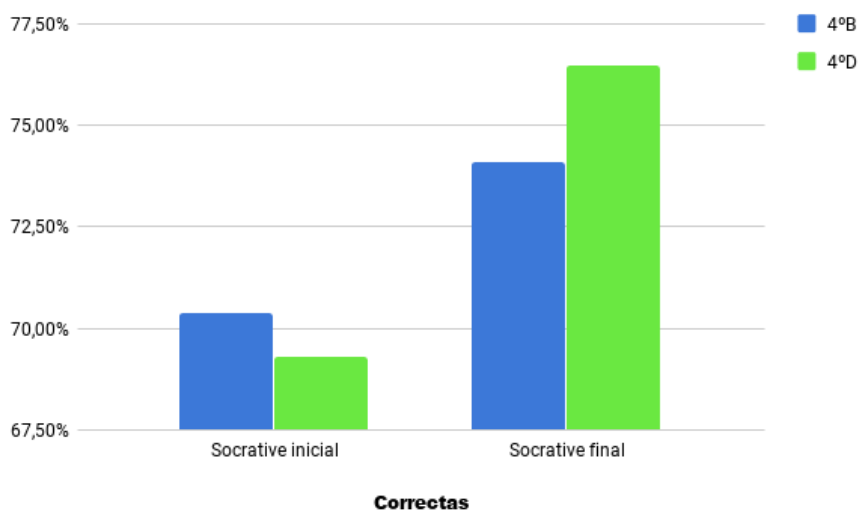


Figura 7. Gráfica comparativa de los aciertos en los ejercicios de pares mínimos de Socrative inicial y final.

### 4.3.3. DICTADOS

Para hacer un análisis evolutivo, junto a los ejercicios autocorrectivos, se realiza un dictado inicial y final (véase anexo 8). El inicial (véase anexo 8.1 y 8.3) es invención nuestra, mientras que el final (véase anexo 8.2 y 8.4) es extraído del libro *La guerra de Amaya*, lectura obligatoria para los alumnos de 4ºESO.

#### 4.3.3.1. Resultados de 4ºB

Los alumnos de este grupo realizan el dictado una sesión más tarde que los de 4ºD. Como se puede observar en la gráfica, ha habido una mejoría notable, sobre todo en las elisiones verbales, que pasa de un 92,30% a un 2,25% de errores, es decir, el error ha sido reducido a un 90,05%. Cabe destacar que este error no lo conocían cuando ejecutaron el primer dictado. El segundo error que más ha evolucionado es el de enumeración, ya que se ha reducido un 30,93% respecto al dictado inicial. En el error de la separación de verbos-argumentos también ha habido un progreso significativo, puesto que el número de errores ha disminuido un 26% en el dictado

final. Y finalmente, el que menos ha progresado es la aposición, que sólo ha descendido un 15,37%.

Por lo tanto, en este caso sí que podemos observar una mejora significativa en cada uno de los problemas analizados, y además, en algunos casos, el índice de errores ha disminuido de manera notable.

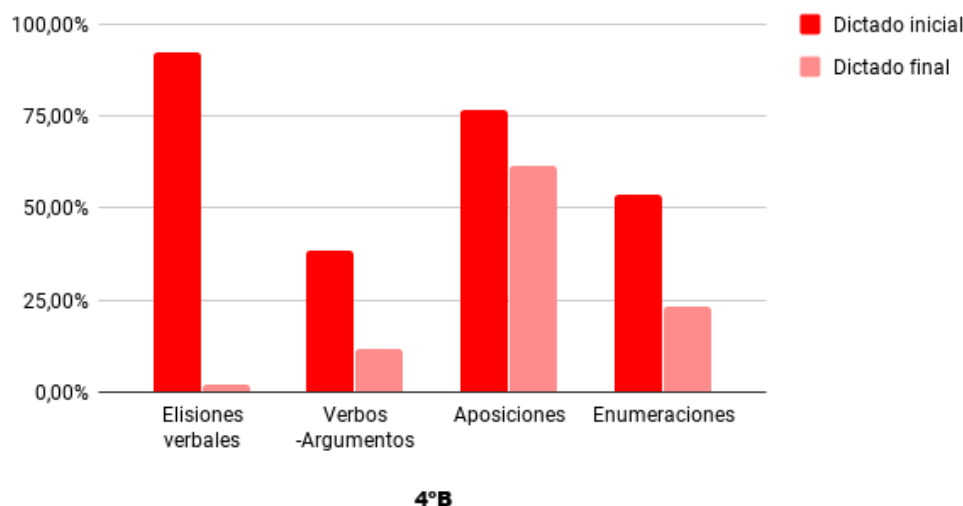


Figura 8. Gráfica comparativa de los errores cometidos en el dictado inicial y final.

#### 4.3.3.2. Resultados de 4ºD

Este curso también ha tenido una mejoría, como podemos ver en la gráfica siguiente, los errores han disminuido notoriamente. Al igual que el anterior grupo, el error que más ha mejorado ha sido el de elisión verbal, puesto que ha disminuido un 64,29%. La enumeración, el segundo error con más evolución significativa, se ha reducido un 56,86%. A diferencia de 4ºB, en este grupo, el tercer tipo de error con más progreso es de aposición, con una reducción del 40,47% y por último, el menos progresado de los cuatro es la separación de argumento predicado, ya que ha disminuido un 25%.

En general, los dos cursos han tenido una gran evolución en los errores. Esto es debido a la práctica de ejercicios basados en la reflexión.

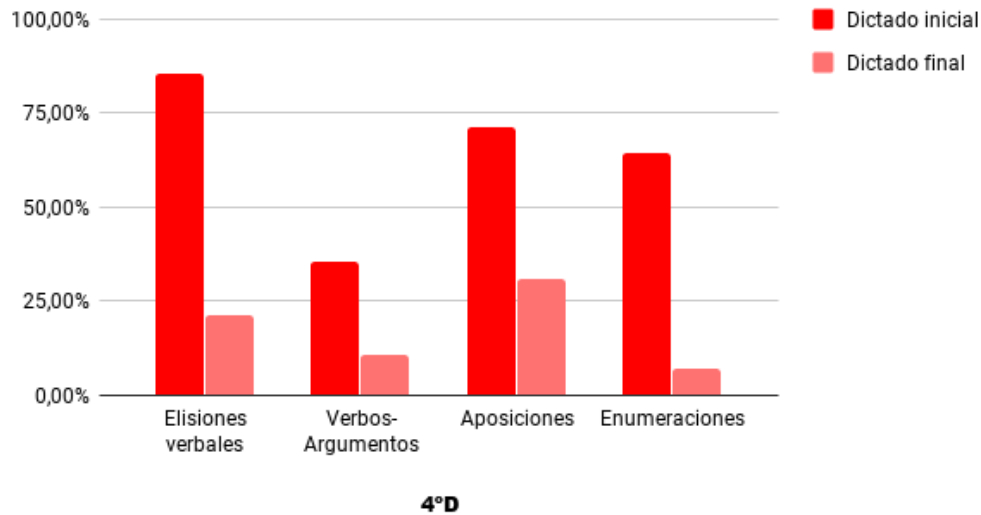


Figura 9. Gráfica comparativa de los errores cometidos en el dictado inicial y final.

#### 4.3.4. ENCUESTAS

Nuestro segundo objetivo, mencionado en la Introducción, es conocer la opinión del alumnado sobre la sintaxis y los ejercicios de pares mínimos. Para llevar a cabo este objetivo, se les presenta una encuesta inicial y final. (Véase anexo 9)

En la primera encuesta, se les pregunta sobre la importancia, la utilidad, el entretenimiento y la aportación de la mejora de la sintaxis en la escritura, y en la segunda, después de haber visto los ejercicios de pares mínimos, se les pregunta de nuevo por estas cuestiones y además, se añaden nuevas preguntas sobre este tipo de ejercicio.

En la primera pregunta (véase anexo 9, tabla 1) se les pide que mencionen dos aspectos que creen que pueden ayudar a la mejora de la escritura, a lo que la gran mayoría responde “leer y escribir”, muy pocos, exactamente 4 alumnos de 41, mencionan la gramática o la sintaxis para esta mejora. Los alumnos sienten la gramática como algo que no tiene nada que ver con la lengua utilizada a diario.

La segunda pregunta de si les parece entretenida la sintaxis, en la encuesta inicial (véase anexo 9, gráfica 1), el 75,7% respondió negativamente, mientras que en la encuesta final (véase anexo 9, gráfica 7), disminuyó levemente a un 67,5%.

A la pregunta de si la sintaxis sirve para escribir mejor, un 56% contestó negativamente en la primera encuesta (véase anexo 9, gráfica 2), pero este porcentaje disminuyó hasta un 43,2% en la encuesta final (véase anexo 9, gráfica 8).

Otra pregunta que aparece en las encuestas, es si ven utilidad al estudio de la sintaxis, a lo que en la encuesta inicial (véase anexo 9, gráfica 3), un 39,19% respondió positivamente, y este porcentaje aumentó hasta un 56,7% en la encuesta pasada al final del proceso (véase anexo 9, gráfica 9). Junto a esta pregunta, se les pide que expliquen en qué consiste esta utilidad (véase anexo 9, tabla 2), pues la gran mayoría contestó que no tenía ninguna utilidad.

En la encuesta final, además de volver a preguntar estas cuestiones acerca de la sintaxis para conocer si el punto de vista de esta ha cambiado, también aparecen otro tipo de preguntas para saber la impresión que han causado estos nuevos ejercicios de reflexión introducidos en el aula.

La pregunta de si los ejercicios de pares mínimos les han hecho reflexionar (véase anexo 9, gráfica 4), un 89,1% respondió positivamente.

Otra pregunta referente a este ejercicio nuevo, es si creen que se deberían incluir en las clases de Lengua (véase anexo 9, gráfica 5). El 89,1% contestó de manera positiva. Cabe comentar, que el 59,4% de las respuestas positivas, están entre el 8 y el 10.

La siguiente pregunta, de si creen que este tipo de ejercicio puede ayudarles a entender mejor la sintaxis (véase anexo 9, gráfica 6), un 86,4% de las respuestas fueron positivas.

Las encuestas nos han ayudado a conocer la opinión del alumno. Hemos podido observar cómo la visión de la sintaxis que tenían antes de empezar este proceso ha cambiado después de haber trabajado con los ejercicios de pares mínimos. También hemos podido conocer el criterio que tienen sobre este tipo de ejercicio, nuevo para ellos, y que ha resultado ser muy significativo, ya que gran parte de los alumnos creen que tiene que estar en las aulas, que les evoca a la reflexión, y lo más importante, que les ayuda a la comprensión de la sintaxis.

#### **4.4. CONCLUSIONES**

Tras haber analizado los datos extraídos de diferentes ejercicios incluidos en la secuencia didáctica propuesta, cabe decir que en general ha habido una evolución debida a las actividades de ejercitación reflexivas.

Los ejercicios de tipo test mediante respuesta múltiple junto a los dos dictados, son las actividades que nos han demostrado la evolución de los alumnos. Como hemos visto en el análisis, los alumnos han mejorado en los dictados, es decir, a la hora de escribir, pero no significativamente en los ejercicios autocorrectivos. Esto puede ser debido a que cuando no deben escribir, sino marcar una opción correcta, cabe la posibilidad de que, simplemente, les hayan prestado menos atención.

En las encuestas, se observa cómo los pares mínimos han causado buena impresión en el alumnado y además, se corrobora que la visión sobre la sintaxis ha mejorado al final del proceso.

Por lo tanto, nuestros dos objetivos planteados al inicio de este proyecto se han cumplido, ya que se afirma que con la propuesta didáctica, los alumnos han mejorado la escritura a través de la reflexión gramatical de los ejercicios de pares mínimos. El alumno ha alcanzado, evolucionado y utilizado su competencia de razonamiento lógico.

La intervención en un contexto real ha permitido enriquecer tanto el proceso de investigación como las conclusiones extraídas, pese a las limitaciones que en ocasiones no han permitido desarrollar las experiencias programadas tal y como se tenían previstas.

En mi opinión, los ejercicios de pares mínimos tienen que introducirse en el aula, ya que conducen al alumnado a la observación, experimentación, razonamiento y a la creación de ejemplos y contraejemplos. Estos ejercicios hacen sentir la gramática como algo cercano, puesto que la gran mayoría de alumnos la percibe como algo que no tiene que ver con el uso de la lengua.

## 5. CONCLUSIONES GENERALES

Durante muchos años se ha hablado de la importancia de la introducción de actividades reflexivas en las clases de lengua, como por ejemplo los ejercicios de pares mínimos, que pueden ayudar a la mejoría de la sintaxis en el aula de secundaria, puesto que es un ejercicio que deja a un lado la gramática memorística por la gramática reflexiva.

Lo que se pretende hacer con este tipo de ejercicios es que el alumno sea capaz de observar, argumentar y reflexionar, y de esta manera, se avance en la cognición y comprensión de la gramática.

Esto se ha llevado a cabo en las sesiones y ha resultado tener éxito, a pesar de las escasas secuencias que se han podido realizar, puesto que si esta propuesta se procede en un número de sesiones más amplio, los datos recogidos habrían sido más ricos y se habría podido observar una evolución más fiel.

Así, nuestra hipótesis “es necesaria la inclusión de los ejercicios de pares mínimos en el aula de Secundaria”, se afirma con la evaluación de los datos obtenidos tanto en los ejercicios autocorrectivos y los dictados como en las encuestas basadas en la opinión de la sintaxis y de los pares mínimos.

Es por esto, que esta investigación acerca de los pares mínimos me gustaría continuarla, proponiendo nuevos problemas gramaticales, así como la acentuación de pronombres interrogativos.

Otra línea de investigación futura, será el proceso de escritura, atendiendo a la planificación, textualización, revisión, edición, y más profundamente, la publicación, ya que esta da sentido al uso correcto de la lengua en tanto que alguien es el destinatario del texto en emisión. Esto se pudo observar en las redacciones enviadas al inicio de la investigación, la mayoría carecían de este proceso.

Otra posible investigación, muy interesante y con mucho que analizar, es el Tratamiento Integrado de Lenguas, atendiendo a la repetición de contenidos que a menudo se da en los libros de texto de catalán, castellano y otros idiomas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bosque, I. (2018). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? *Universidad de La Habana*, (285), 8-24.

Bosque, I. y Gallego, Á. (2018). La gramática en la enseñanza media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 142-201.

Bosque, I. y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 54 (2), 63-83.

Brucart, José M. (2000). L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari. En J. Macià y J. Solà (Eds.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*, (163-229). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para enseñar a escribir*. Barcelona: Graó.

Camps, A y Zayas, F. (2006). Introducción. En A. Camps y F. Zayas (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramàtica*, (7-16). Barcelona: Graó.

Battaner, P., Atienza, E., López, C. y Pujol, M. (2009). Características lingüísticas y discursivas del texto académico. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (47-67) (núm. 50). Barcelona: Graó.

Jimeno, P. (2011). La enseñanza de la expresión escrita en la educación secundaria. En U. Ruiz Bikandi, *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas* (107-125) (vol. III). Barcelona: Graó.

Milian, M. (2011). La enseñanza de la composición escrita. En U. Ruiz Bikandi, *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas* (121-138) (vol. II). Barcelona: Graó.

Zayas, F. (1996). Reflexión gramatical y composición escrita. *Cultura y Educación*, 2, 59-66.

Zayas, F. (2011). Tecnologías de la información y la comunicación y enseñanza de la lengua y la literatura. En U. Ruiz Bikandi, *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas* (139-165) (vol. II). Barcelona: Graó.

Zayas, F. (2014). Cómo dar sentido a la sintaxis. *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, 67, 16-25.

## **Textos oficiales consultados**

### Boletín Oficial del Estado

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)

### Diario oficial de la generalitat de Catalunya

Decreto 187/2015, de 25 de agosto, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.

<http://portaldogc.gencat.cat/utlsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>



## **ANEXOS**