



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

Máster de Formación del Profesorado de Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanza de Idiomas

Trabajo final de máster



**Gramática reflexiva en las aulas: pares
mínimos, secuencias ambiguas y análisis
sintáctico inverso como propuesta didáctica**

Especialidad de Lengua y Literatura Castellana (G3)

Curso 2019-2020

Tutora: Gemma Márquez Fernández

Alumna: María José Rodríguez González

A Laura Gayo, por abrirme los ojos.

Para Antonio, mi vida.

RESUMEN

En este trabajo se analizan algunas de las carencias de la enseñanza de la gramática en bachillerato, a menudo sobrecargada de terminología y necesitada de reflexión. Se argumenta sobre la necesidad de transmitir a los alumnos la idea de que la lengua nos pertenece pero que hay que aprender a conocerla y utilizarla y se apuesta por la renovación de los contenidos y de las metodologías. Para ello se propone incorporar en las aulas de lengua diferentes ejercicios que inviten al alumno a observar, argumentar y reflexionar acerca de la gramática, capacidades con las que ya trabajan los profesores de ciencias. La gramática reflexiva permite dotar al alumno de los mecanismos necesarios para que produzca discursos coherentes e integra mejor las competencias. Los posibles desarrollos didácticos en el aula incluyen ejercicios de pares mínimos, construcciones ambiguas y análisis sintáctico inverso.

PALABRAS CLAVE

Bachillerato, didáctica, gramática, reflexión lingüística, pares mínimos, ambigüedad, sintaxis inversa

ABSTRACT

This paper analyses some of the shortcomings of grammar teaching in high school, often overloaded with terminology and in need of reflection. The proposal is based on the need to transmit to students the idea that language belongs to us but we must learn to know and use it and is committed to the renewal of content and methodologies. For this purpose, it is proposed to incorporate in the language classrooms different exercises that invite the student to observe, argue and reflect on grammar, capacities with which science teachers already work. Reflective grammar allows the student to be equipped with the necessary mechanisms to produce coherent speeches and better integrate the competences. Possible classroom didactic developments include minimal pair exercises, ambiguous constructions, and inverse syntactic analysis.

KEYWORDS

Baccalaureate, teaching, grammar, linguistic reflection, minimal pairs, ambiguity, inverse syntax

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS	4
3. MARCO TEÓRICO	5
4. CONTEXTO DE INTERVENCIÓN	9
4.1. Instituto Les Aimerigues	9
4.2. Análisis de necesidades	10
4.3. Respecto a las clases de gramática	12
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	14
5.1. Las competencias en bachillerato	14
5.2. La gramática en el currículum	16
5.3. La gramática en el libro de texto	18
5.4. Hacia una nueva aplicación didáctica en bachillerato	21
6. UNIDAD DIDÁCTICA 1. PARES MÍNIMOS	21
6.1. Definición. Cómo trabajarlos	21
6.2. Pares mínimos en la Selectividad	22
6.3. Recursos	24
6.3.1. Locuciones y perífrasis verbales	24
6.3.2. Tuiteo de pares mínimos	25
6.3.3. Diferencias sintácticas y semánticas	26
6.4. Evaluación	27
7. UNIDAD DIDÁCTICA 2. SECUENCIAS AMBIGUAS	28
7.1. Definición	28
7.2. Construcciones ambiguas en la Selectividad	29
7.3. Recursos	29
8. UNIDAD DIDÁCTICA 3. ANÁLISIS INVERSO	30
8.1. Definición. Cómo trabajarlo	30
8.2. Análisis inverso en la Selectividad	30
8.3. Recursos	31
9. SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES POR SESIONES	31
10. CONCLUSIONES	32
11. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	34
12. ANEXOS	36

“Mientras no consigamos que los estudiantes vean el sistema lingüístico como una parte de sí mismos que vale la pena conocer y descubrir, preferirán esforzarse en explorar las posibilidades que ofrece su videoconsola.” (Bosque 2015a).

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación, con el que se opta al título de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, tiene su origen en una inquietud y responde a la voluntad de experimentar. Muchos alumnos reconocen que se aburren en las clases de lengua; otros tantos tienen serias dificultades de comprensión; hay quien frente a un análisis sintáctico directamente me ha preguntado: «¿Y esto para qué me va a servir en la vida?»; la mayoría se pierden entre el ramaje del árbol gramatical y unos cuantos, cuando atinan a etiquetar las categorías gramaticales y las funciones sintácticas, acaban su recorrido.

La realidad de las aulas ha mostrado pocos cambios en los planteamientos de enseñanza de la gramática: «O se ignora o se aborda desde una perspectiva centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, con planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional (memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis).» (Rodríguez, 2012, p. 89). El docente a menudo se ve abocado a preguntarse por qué a los alumnos les cuesta tanto aproximarse a la sintaxis, por qué no son capaces de abstraerse, de reflexionar sobre el lenguaje, de encontrarle una utilidad a este tipo de conocimientos más allá de la mera etiquetación. A estos interrogantes podría contestar una línea de investigación en pleno desarrollo que se centra en la enseñanza de la gramática por competencias y en la que destacan las aportaciones de Ignacio Bosque.

El siguiente trabajo se propone, pues, responder a una serie de preguntas que surgen al confrontar la experiencia docente con las teorías de Bosque. ¿Es posible enseñar gramática desde un punto de vista distinto? ¿Cabe la innovación en las propuestas

didácticas relacionadas con esta materia en la ESO y en el bachillerato? ¿Se puede luchar contra la desidia y las dificultades de comprensión de los estudiantes? ¿Podemos explicar la sintaxis como una herramienta que nos permita interpretar el lenguaje, y no al revés? Y la pregunta crucial: ¿Cómo?

En el estudio de la gramática en Secundaria y en Bachillerato es mucho más frecuente aplicar una actitud reglamentista —poniendo el énfasis en memorizar conceptos y aprender terminologías—, que una actitud indagadora. Estudiamos la lengua como si no la habitásemos y como si tuviéramos que aprender a usar algo que en realidad ya usamos. Pero algunos docentes trabajan ya en la línea de fomentar en sus estudiantes una serie de capacidades y actitudes propias hasta ahora de las asignaturas de ciencias: aprender a observar, a relacionar causas y efectos, a generalizar, a experimentar, a argumentar y contraargumentar con la lengua, a encauzar su curiosidad natural.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo final de máster se articula en torno a la enseñanza de la gramática desde el punto de vista del aprendizaje inverso y su aplicación tanto en la educación secundaria como, y principalmente, en el bachillerato. El objetivo general del TFM es ofrecer una propuesta de innovación educativa que invite al alumno a reflexionar sobre la creación del discurso en vez de presentarle una serie de etiquetas para que lo marque.

Los objetivos específicos que se desprenden del objetivo general que hemos glosado al inicio de este capítulo son los siguientes:

- Analizar el currículo oficial y su aplicación en algunos libros de texto.
- Reflexionar sobre la enseñanza de la gramática en los centros.
- Recoger algunas cuestiones de reflexión sintáctica que se plantean en las EvAU y en las PAU.
- Dotarnos de un marco teórico sobre las diferentes propuestas tradicionales e innovadoras con las que se lleva la gramática a las aulas.

- Desarrollar una aplicación didáctica en las aulas de segundo de bachillerato que trabaje con pares mínimos, secuencias ambiguas y análisis sintáctico inverso.
- Ofrecer a los alumnos una herramienta para que preparen la mente para futuros análisis.
- Facilitar que la enseñanza de la gramática aparezca mejor cohesionada con la adquisición de la sintaxis del texto y la expresión oral y escrita.
- Fomentar la transversalidad en las clases de lengua, tomando algunas de las actitudes indagadoras y reflexivas que los profesores de ciencias fomentan en sus alumnos.
- Fomentar el espíritu crítico en esta asignatura.
- Dotar al alumno de los mecanismos lingüísticos necesarios para que produzca discursos coherentes.

3. MARCO TEÓRICO

GrOC (Gramática orientada a las competencias) es un grupo de trabajo catalán que desde 2014 trabaja para que se mejore la enseñanza de la gramática en Secundaria y Bachillerato. Partiendo de la premisa de que la enseñanza de la lengua sigue sobrecargada de terminología y necesitada de reflexión, considera que la renovación de los contenidos y de los métodos es imprescindible. Según he podido observar en las aulas, la didáctica de la lengua castellana sigue padeciendo los efectos de la tradición nominalista, de modo que la mayoría de profesores transmite a sus alumnos su propia obsesión por tener un nombre para cada cosa, en lugar de por llegar a conocer sus propiedades o su misma naturaleza. Uno de los colaboradores de GrOC es el doctor Ignacio Bosque, para algunos el mejor gramático de la lengua española.

Bosque es partidario de enseñar gramática de una manera simplificada, sin tanto énfasis en la nomenclatura. Considera que hay que transmitir la idea de que la lengua nos pertenece. Parte de la base de que el estudiante piensa que es algo externo, que no tiene nada que ver con él, lo que es un error terrible, pues la lengua es una parte del individuo, uno de los patrimonios más importantes que tenemos. Hay que transmitir esa idea, que ellos vean que la lengua la llevan puesta pero han de aprender a conocerla y a usarla. «Deberíamos explicar una gramática mucho más cercana a los alumnos, una

gramática que les ayudara a penetrar en el sentido de lo que dicen y de lo que leen, pero me temo que no es así como se hacen las cosas» (Bosque, 2015b, p. 39).

Para que el alumno tome conciencia de la lengua y desarrolle una actitud activa en relación con ella, presenta una tipología de ejercicios de gramática con los que

[...] el estudiante aprenda a experimentar; a argumentar y a valorar argumentos e hipótesis; a generalizar y a valorar las generalizaciones de los demás; a detectar redundancias, contradicciones e insuficiencias; a percibir la forma en que las palabras se apoyan unas a otras y crean estructuras complejas construidas a partir de otras simples; a advertir que los significados no se construyen en la gramática independientemente de la forma, sino más bien a partir de esta”. (Bosque, Gallego, 2016, p. 80)

Estamos hablando también del aprendizaje significativo frente al aprendizaje repetitivo o memorístico. Se aprende significativamente cuando el estudiante transforma, estructura e interrelaciona el nuevo conocimiento a partir de lo que ya conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser integrados en su estructura cognitiva. De esta manera se asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad (Coll, Solé, 1987). Sin embargo, cuando se plantea el estudio de la gramática en la ESO es más frecuente que se aplique una actitud reglamentista que la indagadora. Lamentablemente, esta actitud no se percibe únicamente en los alumnos (Bosque, 2015a).

Ignacio Bosque (2015a) refiere en diferentes ocasiones que los estudiantes de lengua en la enseñanza media critican que no perciben verdaderamente la progresión en los contenidos, por oposición a lo que sucede en las clases de ciencias. Para resolver el problema de la progresión, el autor hace referencia a la conveniencia de procurar que los conceptos que los alumnos aprenden en cada clase se desarrollen a partir de los que se analizaron en las clases anteriores. Es lo que Vigotsky denominó *zona de desarrollo próximo* (ZDP), la distancia que existe entre el desarrollo psíquico actual del sujeto y su desarrollo potencial. Este concepto es de suma importancia para la educación en todos los niveles de enseñanza. Y la gestión del profesor ha de sustentarse en la ampliación de la zona de desarrollo próximo de sus estudiantes,

siempre siguiendo la progresión de darle al alumno ZDP+1. O lo que defiende Onrubia en *Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*: «la ayuda ajustada supone retos abordables para el alumno» (Onrubia, 1993, p.103).

Para llegar a un aprendizaje gramatical significativo se proponen modelos de intervención en el aula, siempre a partir de la observación, tales como actividades de comprensión de textos metalingüísticos (diccionarios, libros de estilo o incluso la revisión de los propios textos), la interacción en el aula, el trabajo cooperativo y la composición escrita. Evidentemente, contando con que el estudiante tenga un papel activo (Rodríguez, 2012). En este punto cobra peso el trabajo cooperativo (Pujolàs, 2008) entendido como una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las diferentes áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además —por supuesto— de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y el alumnado, y en el trabajo individual.

En los nuevos modelos EvAU y PAU de Lengua castellana y literatura II, a la tradicional pregunta de análisis y comentario sintáctico se ha añadido —o ha sido directamente sustituida, según la comunidad— otra cuestión de reflexión sintáctica. La finalidad de estos ejercicios es desarrollar la curiosidad, que los alumnos se pregunten por qué las cosas son como son, que tengan una actitud inquisitiva próxima al pensamiento científico. Resolver los ejercicios supone hacer operaciones cognitivas y metacognitivas de orden superior, tales como observar, argumentar, contraargumentar o refutar, relacionar causas y efectos, inferir, ejercitar, formular hipótesis, experimentar, concluir...

[..] Se trata de hacerse preguntas, un enfoque nuevo de la gramática, orientado más a las competencias (la capacidad de reflexión metalingüística) que a la actuación (el uso lingüístico). Se intenta que seamos conscientes de que la lengua es un sistema complejo, sometido a reglas y a ciertas restricciones combinatorias, tanto léxicas como de selección. Que capturemos el principio de que, a una diferencia de forma, corresponde una diferencia de significado. (García, 2017, p.3)

Según Bosque (2014), se debería tratar de fomentar en las clases de lengua algunas de las actitudes que los profesores de ciencias fomentan en sus propios alumnos a lo largo de la educación secundaria. Así, en la medida de las posibilidades, la enseñanza de la gramática podría parecerse algo a la enseñanza de la física o de la biología (podemos observar, inferir, hacer hipótesis, predecir, controlar variables, ocasionalmente experimentar) más que a la enseñanza de las disciplinas narrativas o estadísticas (Demonte, 2017). Para llevar a la práctica estas teorías se proponen ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves, ejercicios de análisis inverso, de secuencias agramaticales, pares mínimos, dobles pares mínimos, ejercicios de análisis de secuencias ambiguas y de elección de análisis.

Respecto al análisis inverso, permite desarrollar la capacidad de abstracción de los estudiantes, un aspecto bastante descuidado en la enseñanza de la lengua en nuestras aulas. En los ejercicios de análisis inverso, el estudiante debe construir secuencias —sean sintagmas u oraciones— que se ajusten a las condiciones fijadas por el profesor. Por ejemplo, en uno de los ejercicios de las PAU del año pasado se pedía a los alumnos que construyeran una secuencia gramatical de no más de veinte palabras que incluyera un adverbio interrogativo, un nombre no contable, un verbo transitivo y un complemento predicativo. Así los alumnos pudieron proponer ejemplos como *Dime dónde compraste la fruta barata o ¿Dónde viste podrida la carne?* Para realizar ejercicios de análisis inverso, Bosque (2015a) se muestra partidario de, en lugar de presentar a los alumnos textos de diez o quince líneas y proponerles que los analicen sintácticamente, presentarles secuencias breves y ayudarles a que las aborden con una actitud indagadora o inquisitiva.

Finalmente, queríamos hacernos eco de dos consideraciones para la reflexión. En primer lugar, cabría recoger la necesidad, cada vez más urgente, de contar con un currículum que valore y recoja este tipo de estrategias (Bosque, 2015a), cosa que permitiría una enseñanza de la gramática mejor cohesionada con la adquisición de la sintaxis del texto y la expresión oral y escrita; en segundo lugar, hay que tener presente que para aplicarlas se requiere, no tanto una actualización pedagógica de los profesores de lengua, sino que estos mejoren su conocimiento de la materia (Bosque, Gallego, 2016).

4. CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

4.1. Instituto Les Aimerigues

En septiembre de 2018 entraba en funcionamiento el nuevo instituto Les Aimerigues, en el barrio del Roc Blanc de Terrassa. 4.500 metros cuadrados, repartidos en dos plantas, acogen aproximadamente a 500 alumnos y 47 profesores. El centro está diseñado para dar cabida a cuatro líneas de ESO y dos de bachillerato (aunque actualmente tienen dieciséis grupos, repartidos en cuatro grupos de 1º, 2º, 3º y 4º de secundaria, y dos grupos de postobligatoria —un 1º, con 30 alumnos, y un 2º, con 28 estudiantes).

Hasta la inauguración del nuevo edificio, y durante siete cursos, el centro había ocupado las precarias instalaciones de la escuela Germans Amat, en el barrio de La Maurina. Era el año 2011 cuando arrancaba el instituto, con entonces 57 alumnos, distribuidos en dos líneas de 1º de ESO. Después de haber tenido que ocupar aulas de la contigua escuela de adultos Ramon Llull y haber empequeñecido su exiguo patio con barracones durante dos cursos, el instituto Les Aimerigues, finalmente, podría implementar, sin cortapisas, su proyecto educativo. Con el nuevo edificio ya no hay problemas de espacio: disponen de veinte clases, aula de plástica y de música, dos talleres, dos laboratorios, biblioteca y gimnasio.

Integrado plenamente en el distrito 4 de la ciudad, Les Aimerigues está catalogado como centro de alta complejidad. Tal y como señala en su proyecto lingüístico de centro (Aimerigues, 2018), en 2011, año de su inicio, se ubicó en el barrio de La Maurina, creado —a base de barracas y de viviendas de autoconstrucción— en los años 40 para acoger la primera ola migratoria, procedente principalmente del sur de España. Actualmente el barrio sigue acogiendo migración, que proviene ahora del Magreb y de Suramérica. Desde el curso 2018-2019 disfruta de un nuevo edificio en el barrio del Roc Blanc, erigido en los 90, catalogado como zona residencial, y con el índice de población más joven de Terrassa. Dos contextos muy diferentes que convergen en el instituto.

El claustro está formado por un equipo de profesionales decididos a continuar el proyecto de centro integrador, acogedor, innovador y plurilingüe, que implica a alumnos y familias. A nivel pedagógico, el proyecto educativo de centro (PEC) se caracteriza por huir de los clásicos departamentos. El grupo de profesores que arrancaron el instituto (Elisabeth Eixarch, Joan Martínez, Teresa Casares -actual directora- y Montse Vilajosana) rompió el esquema tradicional de áreas para promover el trabajo colaborativo y cooperativo entre los departamentos. Con el objetivo de atender a la diversidad, las diferentes materias se trabajan, de 1º a 3º de la ESO, a través de ámbitos curriculares (Scienglish —ciencias en inglés—, Societic —sociales e informática—, Tecnomat —tecnología y matemáticas—, artístico y lingüístico), además de los proyectos transversales de que llevan para concluir cada trimestre.

Por lo que respecta al grupo de segundo de bachillerato donde se pretende realizar la intervención, destacamos que se trata de un colectivo heterogéneo, formado por 13 chicos y 15 chicas, prácticamente todos residentes en el distrito, principalmente en los barrios del Roc Blanc (16), La Maurina (4) y Ca n'Aurell (4). Por nacionalidades, la mayoría de alumnos ha nacido en Catalunya, aunque los hay que proceden de Ecuador, Honduras, Venezuela, Cuba y Corea del Sur. Además, dos estudiantes tienen doble nacionalidad (española/marroquí y española/italiana). Es importante destacar que por lo menos diez de ellos tienen concedida una beca general para estudios postobligatorios no universitarios. En cuanto al nivel de estudios de los padres, los datos (incompletos) de que se dispone refieren que solo un par de alumnos tiene progenitores con carreras universitarias, unos pocos han cursado bachillerato (BUP) o formación profesional (FP) y el resto carece de cualificación profesional.

4.2. Análisis de necesidades

A pesar de que el centro ha aunado ámbitos curriculares con cierto éxito académico —los proyectos Building Better Cities en el marco de la Fundación Global Scholar y el intercambio Cultural Heritage: Industry, History and Future dentro del programa Erasmus+ son muestra de ello—, en el ámbito de lengua ha sido más tradicional. Cabe decir que el profesorado de lenguas catalana, castellana y clásicas forma parte de un único ámbito: el lingüístico, por lo que se programan la lengua y literaturas catalana y

castellana de manera conjunta a lo largo de la ESO, se determina la parte de estructura común de ambas lenguas y se establecen pautas metodológicas y de evaluación consensuadamente.

Con el objetivo de favorecer la adquisición de las habilidades lingüísticas y el gusto por la lectura, dentro del Proyecto Educativo de centro, se diseñó e implementó un Plan Lector, denominado 30' de lectura, 30' de aventura en la ESO y Programario Libre en Bachillerato. De entre los objetivos que constan detallados en el proyecto lingüístico (Aimerigues; 2018), cabe mencionar que se establece media hora diaria de lectura después del recreo en todos los niveles educativos.

No obstante, consideramos que no debería subestimarse la capacidad del alumno para reflexionar, y mucho menos en bachillerato, sobre cuestiones lingüísticas. La enseñanza de la gramática podría llevarse a cabo, por tanto, desde un punto de vista distinto. Los exámenes de lengua y literatura castellana de las PAU incluyen una parte, común a las dos opciones que se proponen, donde se evalúa la capacidad de reflexión lingüística, el conocimiento de las estructuras gramaticales de la lengua y el dominio de la norma con preguntas específicas sobre aspectos morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y ortográficos.

El año pasado, al ejercicio más habitual de identificación de listas de secuencias, se añadieron uno de pares mínimos y otro de gramática inversa. No resulta extraño que los ejercicios de reflexión lingüística de las PAU puedan tomar esta dirección, pues el coordinador de la prueba de lengua castellana y literatura es Ángel J. Gallego. Este profesor de sintaxis en la UAB es, junto con Bosque, uno de los máximos exponentes de GrOC (Gramática orientada a las competencias). Seguirlo en Twitter (@angallego_) puede dar alguna pista sobre la tendencia que puede tomar esta parte del examen, que tiene un peso de 3 puntos sobre el total de la nota. A modo de ejemplo, este tuit ("Twitter", 2020) publicado el pasado 15 de abril:



Por otro lado, si consideramos que el nuevo modelo EvAU de Lengua castellana y literatura II de la Universidad de Zaragoza, implementado el curso 2017-2018, a la tradicional pregunta de análisis y comentario sintáctico (que antes se puntuaba con 3 puntos y ahora solo con 1,5 puntos) se añadió otra cuestión de reflexión sintáctica, también puntuada con 1,5 puntos, podemos deducir que la tendencia puede ir en este sentido. Así, la necesidad de preparar a nuestros alumnos en esta dirección se hace más acuciante.

4.3. Respecto a las clases de gramática

Con el propósito de conocer qué opinan los estudiantes de segundo de Bachillerato de Les Aimerigues respecto a las clases de gramática, se diseñó un formulario en línea —<https://forms.gle/45Y7WN9WJDqUroZV6>— y se les hizo llegar a los alumnos en confinamiento. Solo la mitad de ellos lo respondieron. A continuación se presentan algunas de las conclusiones:

- Lo realizan 13 alumnos —8 chicas y 5 chicos— de un total de 28. En su mayoría —nueve personas, que representan un 69,2%— consideran que la gramática no es algo que esté alejado de la realidad y que la sintaxis les sirve, en un 61,5%, para hablar y escribir correctamente.
- En cuanto a la opinión que les merece la clase de gramática, hay alumnos que responden simplemente «complicada» o «aburrida», mientras que otros se extienden más en la respuesta. Unos consideran que las clases dependen de «cómo gestione las cosas el profesor o profesora», o que «son necesarias pero sin profundizar mucho». Otros mantienen que «pueden ir bien para ampliar conocimientos sobre el lenguaje», que «a veces se hacen complicadas de

entender e incluso pesadas» o «que son muy importantes ya que te sirven para tu vida cotidiana».

Dos personas responden más detenidamente. La primera asegura que le «ayudan mucho a tener curiosidad y conciencia sobre los lenguajes que adoptamos en nuestro día a día como si no fuese nada, pero que en realidad son sistemas muy complejos que implican muchísimas cosas sobre diversos campos de estudio». La segunda sostiene que le «ayudan a entender y estructurar la manera en que formulamos las frases. Además, entender mínimamente cómo funciona la gramática de una lengua permite hacer mejores correcciones ortográficas y evitar típicos errores que usualmente se suelen cometer».

Las principales aportaciones que hacen los detractores son:

- «No me parece útil saber la propiedad, la función, el género o el número de cada palabra en una oración o aprender cómo se hace un árbol debajo de la frase. Sobretudo [sic] si no me dedicaré a algo que tenga que ver con las letras».
 - «Se hacen muy pesadas, un idioma no se tiene que estudiar por la gramática, se tiene que entender y escuchar».
 - «Es algo que es parte de una etapa educativa pero no forma parte de nuestra día a día. Más que nada porque no lo hacemos parte de nuestro día a día. Que por temario se tiene que hacer y alguna cosa de ella sí que es importante».
-
- En cuanto a la parte del temario que les resulta más complicada, los estudiantes apuntan al análisis sintáctico, los sintagmas, las oraciones compuestas y el origen, formación y significado de las palabras. Un alumno se desmarca de estas para incidir en que, para él, la dificultad radica en las funciones del lenguaje, «ya que al ser algo más subjetivo me cuesta entender y estructurar intenciones comunicativas».
 - Solo cuatro personas dicen saber en qué consisten los ejercicios de reflexión lingüística de las PAU pero, cuando dos de ellas las detallan, se refieren a «identificar los diferentes componentes de las frases, su función, etcétera».

- En cuanto a la experiencia de los estudiantes con actividades de pares mínimos (ver apartado 6.3.1) una apunta que le «resultó fácil», otra que le «fue bien ya que mi compañera me ayudó a entenderlo», hay quien asegura que le «han ido bien para entender los conceptos más profundamente» o que a pesar de no haber podido ver las correcciones «me resultaron sencillos y bastante intuitivos». Otros alumnos, en cambio, no los recuerdan o no sabían cómo hacerlos.
- Cuando se les pregunta si han hecho ejercicios de sintaxis inversa o con secuencias ambiguas, solo un par de personas recuerda haber trabajado esta última tipología de ejercicio. En concreto, una alumna refiere que «eran divertidos en comparación con otros tipos de problemas porque en muchos casos acababan siendo un juego de palabras. Pero no entendía muy bien para qué lo estudiábamos con tanta profundidad».

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

5.1. Las competencias en bachillerato

El enfoque competencial con el que se plantea el currículum educativo de bachillerato parte de la LOE y del Decreto 142/2008, de ordenación de las enseñanzas de bachillerato. Este pone énfasis en un currículum basado en competencias, entendidas estas como «la aplicación de conocimientos y destrezas en la resolución de problemas y en situaciones complejas, movilizando recursos diversos adquiridos en diferentes momentos del trayecto académico, que dependen a menudo de diversas disciplinas o de la experiencia adquirida» (Decreto 142/2008, DOGC, p. 59055). Las seis competencias generales y comunes son las siguientes: competencia comunicativa, competencia en investigación, competencia en la gestión y el tratamiento de la información, competencia digital, competencia personal e interpersonal y competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo.

En el currículum actual se remarca —en cuanto a las competencias específicas del ámbito de lenguas— que una de las prioridades de todo el proceso de aprendizaje y, muy especialmente, de las materias lingüísticas es conseguir dotar al alumnado de competencia comunicativa. Los contenidos de las materias lingüísticas se presentan en cuatro apartados: dimensión comunicativa; dimensión estética y literaria; dimensión plurilingüe e intercultural y dimensión de investigación y tratamiento de la información.

Las materias de lengua castellana y literatura del bachillerato tienen como finalidad los objetivos de aprendizaje siguientes:

1. Valorar las lenguas como medios para comunicar y para la cohesión social, como herramientas de aprendizaje, y como instrumentos de acceso al ocio y al placer estético.
2. Leer, analizar, explicar, apreciar y valorar de forma crítica los textos literarios, para entenderlos e interpretarlos de acuerdo con los diferentes contextos históricos y sociales.
3. Potenciar la capacidad de imaginación y de abstracción, para descubrir la literatura como vía de representación e interpretación del mundo y de la vida, lo que conlleva un enriquecimiento personal directamente relacionado con la capacidad para disfrutar del placer estético.
4. Expresar oralmente, por escrito y con el uso de otros medios complementarios, la reflexión que genera la lectura y el análisis de textos literarios.
5. Participar de manera activa, reflexiva y crítica en interacciones comunicativas de diferente forma, necesarias para la realización de las tareas, la construcción de conocimientos o la participación en la vida social.
6. Comprender discursos orales, escritos y audiovisuales propios de los diferentes contextos de la vida social y cultural, y especialmente de los ámbitos académicos y los medios de comunicación.
7. Usar correctamente la lengua y el lenguaje audiovisual en diferentes situaciones y con diferentes finalidades, especialmente en el ámbito académico. Tomar conciencia de la propia manera de expresarse para mejorar la eficacia comunicativa.

8. Hacer del conocimiento gramatical una herramienta eficaz para profundizar en la comprensión, análisis y comentario de textos y, en general, en la mejora del uso de la lengua.
9. Obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes, utilizando con autonomía y espíritu crítico las tecnologías de la información y la comunicación.
10. Conocer y valorar la riqueza de la realidad plurilingüe y pluricultural del mundo actual y más concretamente de Cataluña y de España. Conocer las características generales de los períodos de la literatura en lengua catalana y castellana, así como los autores y las obras relevantes.
11. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas y evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios.

Entre la lista de competencias no aparecen la capacidad de observación —no solo de lo anómalo sino simplemente de lo interesante—, ni la capacidad de experimentación —en el sentido de buscar pruebas a favor o en contra de una idea o poner en tela de juicio el criterio de autoridad, por ejemplo—, ni la de argumentación —entendida como formular y defender hipótesis mediante razonamientos, plantear incoherencias, redundancias, etcétera—, competencias estas requeridas en el currículo de asignaturas científicas.

5.2. La gramática en el currículum

En cuanto a los contenidos relacionados específicamente con la gramática y el conocimiento de la lengua que se establecen para segundo de bachillerato destacan:

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE
<p>Dimensión comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none">- Análisis y reconocimiento de las exigencias de los diferentes tipos de texto que posibilite la interiorización de las diversas reglas de funcionamiento y su uso consciente.- Aplicación reflexiva de las características lingüísticas según las diferentes necesidades discursivas: persuasión, explicación, mandamiento, expresión

de la propia opinión, narración, descripción objetiva de hechos o situaciones, etc.

- Uso de conectores, tanto para hacer frente a las necesidades anafóricas para conseguir la cohesión textual, como los marcadores de las relaciones entre los diferentes segmentos significativos (adverbios, locuciones, conjunciones, preposiciones, etc.).
- Análisis de las relaciones significativas entre las palabras en relación con la coherencia de los textos y su adecuación al contexto, con especial atención a los contextos académicos y sociales.
- Reconocimiento de los diferentes niveles de uso de la lengua y de las necesarias convenciones que cada uso conlleva.
- Uso de las normas ortográficas, gramaticales y tipográficas en la realización de los textos propios.
- Reconocimiento y uso de los recursos lingüísticos y paralingüísticos de inclusión de los discursos y las aportaciones de los otros en el propio (citas, referencias, etc.).
- Reconocimiento y uso de la correlación entre la imagen, el sonido, el gesto y la palabra en los productos comunicativos orales y audiovisuales.
- Capacidad de usar los conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua para la autoevaluación y corrección de las producciones propias.

Dimensión plurilingüe e intercultural

- Conocimiento de los rasgos comunes y diferenciales de las lenguas, especialmente de su organización en sistemas interconectados: el sonido (y los sistemas de escritura), las palabras (creación y derivación, construcción de significados, los préstamos, las palabras internacionales, etc.), la manera de organizarlas y las oraciones (orden de las palabras, tiempos verbales, componentes de las oraciones, etc.), y los discursos (conexiones entre ideas o los diferentes tipos de texto).

Dimensión de la búsqueda y tratamiento de la información

- Presente en primero y segundo de bachillerato, se puede considerar como una parte de la dimensión comunicativa orientada a la iniciación en el campo de la investigación, uno de los objetivos centrales de los estudios superiores.

5.3. La gramática en el libro de texto

Analizando el libro de texto *Pasaje 2* de la editorial Teide, con el que se trabaja la lengua y la literatura castellana en nuestro grupo de segundo de bachillerato de Les Aimerigues, podemos establecer, de forma esquemática, los siguientes contenidos referentes al bloque Conocimiento de la lengua:

CONTENIDOS
BLOQUE 3: CONOCIMIENTO DE LA LENGUA
Unidad 1. Formación de la palabras <ul style="list-style-type: none">- Elementos constitutivos del léxico. Formación de palabras mediante prefijos, sufijos, parasíntesis, siglas, acrónimos y reducciones. Los préstamos lingüístico, neologismos y locuciones.
Unidad 2. Significado de las palabras <ul style="list-style-type: none">- Observación, reflexión y explicación del significado de las palabras en función de la intención comunicativa del emisor. Denotación y connotación. Polisemia, monosemia, homonimia, sinonimia, antonimia, hiperonimia, cambios semánticos.
Unidad 3. El enunciado y sus clases <ul style="list-style-type: none">- Selección adecuada del léxico y expresiones lingüísticas atendiendo al contexto comunicativo, según su mayor o menor formalidad.- Modalidades y actos de habla, características de la oración- Concordancia entre el GN sujeto y el GV predicados- Oraciones impersonales
Unidad 4. El grupo nominal <ul style="list-style-type: none">- Nombres, determinantes, complementos del nombre, adjetivos (clases, grados y usos)
Unidad 5. El grupo verbal y su núcleo <ul style="list-style-type: none">- Persona y número. Tiempo y modo. Formas verbales no personales

- Verbos regulares e irregulares y perífrasis verbales

Unidad 6. Estructura del predicado

- Atributo, complemento predicativo, oraciones activas y pasivas complemento agente

Unidad 7. Grupo verbal: Los complementos argumentales y adjuntos

- Complemento directo, indirecto, de régimen y circunstancial

Unidad 8. Los pronombres**Unidad 9. Partes invariables de la oración**

- El adverbio. Tipología y valores gramaticales. Caracterización sintáctica.
- Las preposiciones, conjunciones e interjecciones. Tipología y valores gramaticales.

Unidad 10. La oración. Las oraciones coordinadas

- Oración simple y compuesta
- Coordinación, subordinación, yuxtaposición

Unidad 11. Las subordinadas sustantivas. Las oraciones subordinadas adjetivas o de relativo

- Características y clases. El nexos
- Subordinadas sustantivas de CD, CI, CRég, CC, CN, CAdj, CAdv, en aposición
- Estilo directo y estilo indirecto
- Identificación y explicación de los usos y valores en los textos de las diferentes categorías gramaticales.
- Las subordinadas adjetivas o de relativo. Especificativas y explicativas

Unidad 12. Las subordinadas adverbiales

- De lugar, tiempo, modo, comparativas, consecutivas, causales, finales, ilativas, condicionales, concesivas

Unidad 13. Las variedades de la lengua

- Variedades dialectales, de estilo, variedad estándar, variedades sociales

Unidad 14. La realidad plurilingüe de España

- Lenguas hispánicas, romanización, invasiones germánicas, los árabes en la Península
- Evolución de las lenguas y los dialectos peninsulares
- La situación lingüística actual de España (el castellano, catalán, el gallego, el euskera)

Unidad 15. El español actual

- Zonas dialectales. El extremeño, el murciano, el andaluz, en canario
- Conocimiento y explicación del español actual. El español en la red. La situación del español en el mundo. El español de América.

Entrado en detalle, el contenido se organiza siguiendo una pauta más o menos constante. Cada uno de los apartados está introducido por una explicación teórica que se va completando de manera guiada con unos breves cuadros explicativos en los márgenes. Estas explicaciones teóricas están basadas principalmente en la identificación de los complementos según la sintaxis tradicional. Por ejemplo, en la unidad 7 se trabaja el Complemento Directo. Para hacerlo se habla de los verbos transitivos, de pasar de activa a pasiva, de la sustitución por los pronombres átonos de tercera persona y de la posibilidad de ser introducido por la preposición *a* cuando se refiere a una persona o seres personificados. Al acabar la teoría se presenta una actividad, denominada *de comprobación*, que permite poner en práctica la explicación de una manera gradual. Y al final de la unidad se proponen una decena de actividades de consolidación.

La mayor parte de ejercicios están centrados en la identificación de los contenidos explicados, como se puede deducir de los enunciados: localiza, subraya, identifica, sustituye, señala, corrige, coloca, etcétera. Siguiendo con el ejemplo, para trabajar el CD únicamente se presenta un ejercicio de comprobación: «Localiza los complementos directos de las siguientes oraciones con ayuda de las reglas de sustitución pronominal o de transformación de la oración activa en pasiva» (Fortuny, Martí, López y Ráfols, 2019, p. 167). Evidentemente, la mera etiquetación de los contenidos no permite al alumno relacionar la sintaxis con la creación textual. En

cambio, entre las siete actividades de consolidación se incluye un ejercicio que va más allá de la mera descripción teórica y estructural: «Justifica la presencia o ausencia de la preposición *a* delante de CD» (Fortuny et al., 2019, p. 173). La reflexión parece obligada: ¿Se dota al alumno de los mecanismos lingüísticos necesarios para que produzca discursos coherentes?

5.4. Hacia una nueva aplicación didáctica en bachillerato

Aproximar el pensamiento científico a las aulas de gramática. ¿Y por qué no? Aprovechar la capacidad que tiene el alumno para resolver problemas, desarrollar en él la curiosidad, animarle a observar, a argumentar y contraargumentar, invitarle a hacer experimentos que le lleven a conclusiones. En definitiva, enseñar gramática reflexiva. Llevar a cabo esta metodología en las aulas de bachillerato, principalmente en la de segundo, es el propósito de este trabajo final de máster.

Según el documento *Del currículum a les programacions*, se entiende por unidad didáctica (o de programación) «el conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, con un principio y un final conocido, tanto para el profesorado como para el alumnado, y que incluyen las actividades de evaluación¹» (Departament d'Educació, 2009, p. 24). Así, el presente trabajo desarrolla tres unidades didácticas —aunque solo la primera de ellas se pudo implementar en clase: pares mínimos, secuencias ambiguas y análisis sintáctico inverso. A lo largo de seis sesiones se programan diferentes actividades para implementarlas.

6. UNIDAD DIDÁCTICA 1. PARES MÍNIMOS

6.1. Definición. Cómo trabajarlos

GrOC.info define los pares mínimos como «secuencias que son prácticamente idénticas pero que presentan alguna divergencia que revela diferencias sintácticas relevantes. Estas diferencias sintácticas, pueden determinar la gramaticalidad o

¹ Traducción personal del catalán.

agramaticalidad de un enunciado o un cambio de significado». Para reflexionar sobre un «par mínimo» podríamos seguir los siguientes pasos:

- Encontrar el parecido o diferencia entre las oraciones.
- Analizar el cambio de significado/aceptabilidad
- Buscar casos similares y compararlos (relación forma-significado).
- Explicar la estructura sintáctica.
- Explicar cómo afecta la estructura sintáctica al significado.
- Formular una regla general que permita explicar el contraste
- Redactar la respuesta de manera que puedan entenderla los demás

6.2. Pares mínimos en la Selectividad

Según las *Orientaciones sobre las pruebas de Lengua castellana y literatura y Lengua catalana y literatura* que elabora el Departament d'Educació, las PAU de este año incluirán una pregunta de pares mínimos «ya sea con secuencias que presenten una diferencia interpretativa (e.g., No sabe hablar claramente / No sabe hablar, claramente) o que presenten un contraste de gramaticalidad (e.g., Esa película es muy buena / *Esa película es muy mejor).²» (Departament d'Educació, 2020, p.2) Este ejercicio tiene un peso de uno sobre tres puntos con los que se evalúa la reflexión lingüística.

El profesor José Antonio García Fernández, jefe del departamento de lengua y literatura del IES Avempace de Zaragoza, ha elaborado la guía *EVAU 2019-2020 Preguntas de reflexión sintáctica* con algunas construcciones que forman un par mínimo que sería interesante trabajar en bachillerato y que, según los nuevos criterios, pueden aparecer en Selectividad. Pensamos que es oportuno tenerlas en consideración, aunque sea de forma esquemática:

- **Verbos transitivos (con complemento directo) o intransitivos (con complemento de régimen):** Ella lamentó la pérdida (SN-CD) / Ella se lamentó de la pérdida (SP-CR); María fijó el papel (SN-CD) a la pared (SP-CCL) / María se fijó en el papel de la pared (SP-CR).

² Traducción personal del catalán.

- **Verbos con complemento circunstancial o complemento de régimen:** Yo corto con mis tijeras (SP-CCInstr.) / Yo corto con mi novio (SP-CR).
- **Verbos con complemento circunstancial o complemento directo:** Con esas pastillas durmió varias horas (SP-CCT o CCCant.) / Con esas pastillas durmió a varias personas → Las durmió (SP-CD)
- **Verbos con complemento circunstancial o complemento indirecto:** Le cocinó un pastel a su madre (SP-CI) / Cocinó un pastel para su madre (SP-CCFin.) / Le (SN-red.CI) cocinó un pastel a su madre (SP-CI) para su abuela (SP-CCFin).
- **Vocativo frente a complemento directo:** Vamos a comer, niños (SN-Voc) / Vamos a comer niños (SN-CD).
- **Vocativo frente a aposición:** Mi hermano Juan (Apos.) está enfermo / Mi hermano, Juan (Voc.), está enfermo.
- **¿Complemento oracional o complemento circunstancial?** En casos como estos: Juan llegó tarde naturalmente / Juan llegó tarde, naturalmente.
- **Concordancia de sintagmas:** ¿es complemento predicativo? Ejemplos: He acabado el tetrabrik de leche entera / He acabado el tetrabrik de leche entero; Andaba lejos (SAdv-CCL) / Andaba preocupada (SAdj-CPred.).
- **Construcción de sintagmas:** Comemos pollo con tenedor (SP-CCInstr.) / Comemos pollo con patatas (SP-CN)
- **Oraciones de relativo explicativas y especificativas:** Cuidado con el perro, que ladra / Cuidado con el perro que ladra.
- **Subordinada sustantiva y subordinada adjetiva sustantivada:** No me refiero a que vivía en esta casa / No me refiero al que vivía en esta casa.
- **Subordinada sustantiva completiva y subordinada sustantiva interrogativa indirecta:** Descubre que es posible / Descubre qué es posible
- **Subordinada sustantiva interrogativa indirecta o perífrasis de obligación:** Los enfermos no tienen que comer / Los enfermos no tienen qué comer.
- **Subordinada sustantiva interrogativa indirecta y subordinada adverbial causal:** Me preguntó a mí por qué estaba nerviosa / Me preguntó a mí porque estaba nerviosa.
- **Empezar a + infinitivo, empezar por + infinitivo:** Empezó a escribir una carta al rector / Empezó por escribir una carta al rector.
- **¿Dónde coloco el más?** Pueden contribuir más a crear cultura / Pueden contribuir a crear más cultura.

- **Pares fonéticos, pares morfológicos y pares léxicos, las colocaciones.**
Diferencias entre con que, conque, con qué; o entre porque, porqué, por que, por qué; o entre tampoco, tan poco; también, tan bien; o haber, a ver, etc.
- **Derivaciones léxico-semánticas:** por qué es correcto *ruptura sentimental* frente a *rotura sentimental, mientras que en *rotura de tendones*, más usual, también cabría aceptar *ruptura de tendones*, aunque sea menos frecuente.
- **Reflexiones:** El niño duerme / El niño duerme todavía.
- **Pares mínimos con una agramaticalidad:** casi infinito / *muy infinito; Prefiero que viajes a París / *Prefiero que viajes a París; La vi / *Vi a ella.
- **Dobles pares mínimos:** Me devolvió las zapatillas destrozadas > Me las devolvió destrozadas, pero Me devolvió las zapatillas deportivas > *Me las devolvió deportivas.

6.3. Recursos

6.3.1. Locuciones y perífrasis verbales

<p>Descripción</p>	<p>Título: Pares mínimos. Locuciones y perífrasis verbales</p>
<p>La actividad consiste en aprender a reconocer y distinguir entre perífrasis y locuciones verbales. Para llevarla a cabo se utiliza una metodología expositiva —y, de forma puntual, interrogativa— con la que se explica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Significados modales y aspectuales a la situación denotada por el predicado verbal, o significados simples. - Significado composicional o no composicional. - Único núcleo del predicado o sintagma verbal, con diferentes estructuras. - Pruebas formales para su 	<p>Objetivo: a) distinguir entre perífrasis verbales y locuciones verbales; b) conocer las distintas particularidades de estas.</p> <p>Justificación: Las perífrasis y las locuciones verbales se pueden confundir, puesto que ambas están formadas por más de una unidad.</p> <p>Temporalización: 1 sesión de 55 minutos.</p> <p>Material didáctico: Ficha para los alumnos. Incluye explicación teórica y ejercicios. Ficha con las soluciones para el/la docente.</p>

<p>reconocimiento.</p> <p>Tras la parte teórica se ofrece a los estudiantes una ficha con actividades de reflexión lingüística relacionadas. La actividad se recoge para obtener una evaluación diagnóstica.</p>	<p>Organización: Se puede trabajar individualmente o por parejas, según se contemple una evaluación sumativa o formativa, respectivamente.</p> <p>Ver anexo 1.</p>
--	--

Para guiar a los alumnos acerca de lo que se pretende trabajar y con la finalidad de que focalicen sus esfuerzos —sobre todo en las primeras veces que se les presentan ejercicios de pares mínimos— es básico marcar claramente los **objetivos** que se persiguen (distinguir entre perífrasis verbales y locuciones verbales y conocer sus particularidades), la **justificación** (es probable que se puedan confundir) y **los criterios para distinguirlos** (en cuanto a significado, sintaxis y pruebas formales). Con estas directrices, se ha llevado al aula de segundo de Bachillerato del instituto Les Aimerigues el primer ejercicio de pares mínimos.

El modelo de ficha toma como referencia unas que se proponen desde el grupo de investigación GraVa (*Grammatica Varia*. Estudios sobre gramática y variación) de la Universidad de Castilla-La Mancha. El grupo ofrece algunas actividades enfocadas a la ESO, donde se trabajan sustantivos y adjetivos homónimos o participios y adjetivos homónimos, entre otras.

6.3.2. Tuiteo de pares mínimos

<p>Descripción</p>	<p>Título: Tuiteo de pares mínimos</p>
<p>La actividad presenta una selección adaptada de pares mínimos publicados en Twitter (principalmente en la cuenta @paresminimos) para reflexionar en clase. Trabajar algunos de estos retos lingüísticos de forma cooperativa puede</p>	<p>Objetivo: Reflexionar sobre diferentes pares mínimos de forma lúdica, dentro y fuera del aula, utilizando las redes sociales.</p> <p>Justificación: mejorar el aprendizaje activo e informal en el aula de la sintaxis y</p>

<p>contribuir a acercar la gramática al estudiante.</p> <p>La docente reparte una veintena de tuits entre el grupo clase, de tal manera que cada equipo disponga de dos pares mínimos distintos para analizar (a ser posible diferentes construcciones). Las conclusiones a las que llega cada grupo se ponen en común, con la colaboración de la docente, y se recogen en la ficha que se le facilita al alumno después de la primera reflexión grupal.</p>	<p>semántica.</p> <p>Temporalización: 1 sesión de 55 minutos.</p> <p>Material didáctico: Selección de pares mínimos publicados en Twitter. Aplicación de Twitter. Diferentes cuentas relacionadas. Ficha para el alumno.</p> <p>Organización: Se trabaja en grupos de tres o de cuatro personas. Para ello, disponer el aula con mesas en forma de U (cinco grupos con seis mesas por grupo, por ejemplo).</p> <p>Ver anexo 2.</p>
--	--

En marzo de 2015 la Asociación Groc crea la cuenta de twitter @paresminimos. «Dedicada a plantear ejercicios de pares mínimos y de reflexión gramatical en el aula de Secundaria (pero no solo de Secundaria)», en la actualidad tiene unos 1800 seguidores, entre ellos Ángel J. Gallego (@angallego). Utilizamos Twitter como una práctica de enseñanza para mejorar el aprendizaje activo e informal en el aula. Como cualquier red social, también esa supera los límites de espacio y tiempo de la clase física, con lo que se permite importar y exportar debates de los contenidos de la asignatura fuera del aula, e incluso del grupo-clase. Trabajar los contenidos de forma lúdica puede resultar útil también para interiorizar mejor los aprendizajes, desarrollar competencias como la redacción y la síntesis e incluso el trabajo cooperativo entre alumnos y docente.

6.3.3. Diferencias sintácticas y semánticas

<p>Descripción</p>	<p>Título: Pares mínimos. Diferencias sintácticas y semánticas</p>
<p>Actividades de reflexión lingüística que se utilizarán</p>	<p>Objetivo: evaluar la capacidad de reflexión lingüística a través de pares mínimos.</p>

como evaluación sumativa en el proceso de aprendizaje.	Competencias: conocer las estructuras gramaticales de la lengua y dominar la norma en relación con aspectos sintácticos, léxicos, morfológicos, semánticos y ortográficos. Temporalización: 1 sesión de 55 minutos. Material didáctico: Ficha del examen Organización: Ejercicio individual. Ver anexo 3
--	---

6.4. Evaluación

Inicialmente, la unidad didáctica 1 contemplaba dos evaluaciones: la primera, una evaluación diagnóstica que proporciona un punto de partida, y la segunda, que permite una evaluación sumativa. Debido a las circunstancias extraordinarias provocadas por el estado de alarma, únicamente se ha podido llevar a cabo la primera de ellas. Con todo, de los resultados obtenidos —y que se pueden ver con detalle en la Figura 1— se pueden extraer algunas conclusiones interesantes:

- Realizan la prueba 24 de los 28 alumnos.
- Un total de 15 alumnos mejoraron sus resultados respecto a los obtenidos durante el curso trabajando la gramática tradicional.
- 3 alumnos consiguen peores resultados con este tipo de ejercicios.
- 6 alumnos consiguen resultados similares a los obtenidos a lo largo del curso.
- Los alumnos con buenas notas en gramática (3) siguen obteniendo buenos resultados con estas pruebas reflexivas.
- El alumno que tiene dificultades importantes con la gramática sigue teniéndolas igualmente con este tipo de ejercicios.
- Los estudiantes que no se encuentran ni en uno ni en otro extremo de la horquilla mejoran sus resultados.

ALUMNADO	Sintaxis: Perífrasis vs locución	Mejor resultado	Sin variaciones	Peor resultado
A. A. A.	FALTA ASISTENCIA			
A. M. V.	6.45	X		
B. W.	4.75	X		
C. I.	6.7	X		
C. H.	5.65		X	
D. R. A.	8.85	X		
F. A.	6.15	X		
G. V.	8.4		X	
G. M.	7.15	X		
I. N.	FALTA ASISTENCIA			
J. M.	FALTA ASISTENCIA			
L. L.	5.2	X		
L. I.	7			X
L. O.	9.3		X	
M. L.	4.8	X		
M. G.	5.6	X		
M. M.	FALTA ASISTENCIA			
M. P.	8.7		X	
O. O.	8	X		
P. S.	9.1	X		
P. A.	6.1	X		
Q. M.	9.3	X		
R. S.	4.95			X
S. X.	7.4	X		
S. I.	4.6	X		
S. R.	5.95		X	
V. D.	3.75		X	
Y. M.	4			X
28 ALUMNOS		15	6	3

Figura 1

7. UNIDAD DIDÁCTICA 2. SECUENCIAS AMBIGUAS

7.1. Definición

Las secuencias ambiguas consisten en deducir de un doble análisis sintáctico la ambigüedad de una secuencia. Esta ambigüedad interpretativa de algunas construcciones se aprovecha coloquialmente para producir chistes o chascarrillos y también para hacer comentarios inteligentes. El periodista Matías Prats popularizó durante los informativos de Antena 3 numerosos juegos de palabras que servían para cerrar el espacio de noticias. A continuación se reproducen algunos:

“—Una mujer fallece arrollada por un camión cuando iba al cine. (Pausa) Podríamos decir aquello de: «No vio el tráiler»”. (García, 2017, p. 4)

“—Un policía se arroja sobre un ladrón para evitar su huida. Literalmente le cayó encima «con todo el peso de la ley»”. (García, 2017, p. 4)

“—Los torreznos dan el salto de Soria a Reino Unido. Vamos a aprovechar para saber cuál es la fórmula para hacerlos correctamente. (Pausa). Es una cuestión que «me tiene frito»”. (Prats, 9 de febrero de 2019)

“—Los ingenieros ya han desarrollado humanoides capaces de desempeñar todo tipos de labores, la pregunta es: «¿Y si se vuelven locos? Si pierden un tornillo... ¿Habrá que apretarles las tuercas?»”. (Prats, 7 de junio de 2019)

7.2. Construcciones ambiguas en la Selectividad

Según las *Orientaciones sobre las pruebas de Lengua castellana y literatura y Lengua catalana y literatura* que elabora el Departament d'Educació respecto a las PAU no se contempla en la Selectividad de 2020 ningún ejercicio relacionado con construcciones ambiguas, tal y como sí se hace, por ejemplo, en el examen EvAU en la comunidad de Aragón, donde se introduce una nueva pregunta que llevará un enunciado similar a este:

Elija una de estas opciones (1,5 puntos):

- Explique la doble interpretación de la siguiente construcción ambigua.
- Explique las diferencias entre dos construcciones que formen un par mínimo.
- Elija de manera justificada entre dos análisis de una misma construcción.
- Construya una oración con determinadas restricciones sintácticas (análisis inverso).

7.3. Recursos

Descripción	Título: Secuencias ambiguas
<p>La actividad presenta una selección de secuencias publicadas en diferentes medios de comunicación o en redes sociales que presenta problemas de interpretación. Con la propuesta se posibilita una reflexión lingüística activa en clase. Trabajar algunos de estos retos lingüísticos, reflexionar sobre ellos puede acercar la gramática al estudiante de una forma lúdica.</p>	<p>Objetivo: Reflexionar la ambigüedad lingüística de forma lúdica, dentro y fuera del aula, utilizando las redes sociales.</p> <p>Justificación: mejorar el aprendizaje activo e informal en el aula de la sintaxis y semántica.</p> <p>Temporalización: 1 sesión de 55 minutos.</p> <p>Material didáctico: Ficha para el alumno, con breve explicación teórica, ejemplos y una propuesta de actividades. Se incluyen actividades extra puntuables para animarlos a seguir indagando sobre el tema.</p> <p>Organización: Actividad individual.</p> <p>Ver anexo 4.</p>

8. UNIDAD DIDÁCTICA 3. ANÁLISIS INVERSO

8.1. Definición. Cómo trabajarlo

Más allá del reconocimiento de las categorías gramaticales y de las funciones sintácticas de una forma meramente descriptiva, el análisis inverso consiste en construir una oración a partir de una fórmula dada. Para desarrollar esta metodología se propone secuenciar las actividades. Primero, se harán una serie de preguntas teóricas a los alumnos, se analizarán las respuestas, se resolverán dudas, se les puede ofrecer una ficha esquemática que recoja lo aprendido, para que dispongan de una base teórica que les permita interiorizar los conceptos y reflexionar sobre los procesos gramaticales más complejos. Después, se puede pedir a los alumnos que creen estructuras propias, a partir de determinadas pautas. El docente tiene que acompañar al alumno en sus experiencias, dudas o avances.

8.2. Análisis inverso en la Selectividad

Según las *Orientaciones sobre las pruebas de Lengua castellana y literatura y Lengua catalana y literatura* que elabora el Departament d'Educació en relación con las PAU, la Selectividad de 2020 contempla una pregunta de análisis inverso, que supone un punto de la nota. En la pregunta inversa, se dan unas instrucciones a los estudiantes para que estos construyan una oración siguiendo determinadas pautas. En principio, puede haber variadas tipologías de instrucciones. Así, por ejemplo, se puede pedir a los estudiantes que construyan una oración que contenga nociones referidas al léxico, a la morfología y a la semántica. Serán independientes la una de la otra; es decir, no habrá una noción cuya presencia dependa de otra. Esto permite distribuir la nota en fracciones (0.25, 0.50, 0.75, 1) más fácilmente, cosa que no pasa en otras pruebas de Selectividad, como las que realizarán en la comunidad autónoma de Aragón, donde no se puede obtener la mitad de la puntuación: o está bien resuelto el ejercicio y se obtienen 1,5 puntos o está mal hecho y se ganan 0 puntos.

8.3. Recursos

Descripción	Título: Análisis inverso
<p>La actividad se estructura en dos partes: la primera de carácter experimental, invitando al alumno a construir unas oraciones a partir de cuatro estructura sencillas. La segunda, más complicada, se focaliza en los valores del «se». Tras una explicación teórica, se escriben en la pizarra las condiciones requeridas y se pide a los estudiantes que escriban en un papel la frase que las cumpla. El que ha terminado levanta la mano; el profesor se acerca a examinarla y le dice (sin más explicaciones, por el momento) si su ejemplo encaja o no en lo que se pide. En uno y otro caso, los demás estudiantes siguen pensando durante el tiempo que la profesora haya fijado. Después se analizan en la pizarra los errores más frecuentes, para finalmente pasar a considerar las que sí corresponden a la pauta solicitada.</p>	<p>Objetivo: Reconocer y distinguir los valores del «se» para para aplicarlos con coherencia y precisión.</p> <p>Justificación: Trabajar estos valores a partir de la sintaxis inversa para afianzar el aprendizaje.</p> <p>Temporalización: 1 sesión de 55 minutos.</p> <p>Material didáctico: Ficha para el alumno, con explicación teórica sobre los valores del «se» y una propuesta de actividades.</p> <p>Organización: Actividad de reflexión individual. Análisis por parte de la docente de los errores frecuentes y puesta en común de los ejercicios, según pauta.</p> <p>Ver anexo 4</p>

9. SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES POR SESIONES

Sesión 1: Pares mínimos. Locuciones y perífrasis verbales. Con esta prueba se pretende que el alumno distinga entre perífrasis verbal y locuciones verbal y, al tiempo, hacer una evaluación diagnóstica individual y grupal en relación a los ejercicios de reflexión lingüística.

Sesión 2: Tuiteo de pares mínimos. Esta sesión tiene un carácter lúdico y pretende conseguir que el alumno reflexione sobre diferentes pares mínimos dentro y fuera del aula, a través las redes sociales, Twitter principalmente.

Sesión 3 Pares mínimos. Diferencias sintácticas y semánticas. Sesión centrada en actividades de reflexión lingüística que se utilizarán como evaluación sumativa en el proceso de aprendizaje.

Sesión 4: Secuencias ambiguas. Reflexión lingüística activa en clase.

Sesión 5: Análisis sintáctico inverso. Con esta ficha se pretende introducir al alumno en la sintaxis inversa y, seguidamente, trabajar los valores del «se» a partir de estos ejercicios reflexivos.

Sesión 6: Esta sesión no se incluye en ninguna de las unidades didácticas anteriores pero se considera oportuno dedicar una sesión a presentar al alumnado algunos ejercicios aparecidos en las PAU 2019. La ejecución de estas actividades puede contemplarse como una evaluación formativa.

10. CONCLUSIONES

Este trabajo final de máster partía de la necesidad de formular un modelo de gramática alternativo para las clases de lengua; un modelo que fomente las relaciones entre la reflexión gramatical y el uso lingüístico. Las opiniones y los resultados de los estudiantes son la mejor herramienta para arrojar luz sobre cómo es y cómo debería ser la enseñanza de la gramática. Después de plantear y trabajar en el aula diferentes estrategias didácticas, podemos concluir que sus respuestas prueban que un aprendizaje reflexivo de la gramática proporciona un mayor conocimiento de la lengua. La gramática reflexiva permite dotar a los alumnos de los mecanismos lingüísticos necesarios para que produzcan discursos coherentes. Este modelo de enseñanza integra mejor las competencias que en el currículo se refieren a la expresión y la valoración crítica de textos con las referidas a la sintaxis.

Para llevarlo a cabo se hace necesario apostar por la transversalidad. Los profesores de ciencias fomentan en sus estudiantes una serie de competencias —observar, relacionar causas y efectos, generalizar, experimentar, formular y criticar hipótesis, argumentar y contraargumentar— que se pueden incorporar a las clases de lengua, fomentando así el espíritu crítico en esta asignatura y, por extensión, ayudando a la formación integral del alumno. El currículum de lengua de Secundaria y Bachillerato deberá valorar y recoger también este tipo de estrategias.

Parece obligado plantearse si los alumnos tienen suficiente base sobre los supuestos de la gramática como para empezar a desmontarlos o si necesitan seguridades antes de preguntarse por ambigüedades. Pero relacionar las capacidades críticas y las habilidades experimentadoras con la edad del alumnado solo en asignaturas de letras, puede sonar incongruente. Ya desde primaria, en las aulas de ciencias se invita al alumno a formular hipótesis, a contextualizar, a verificar. Y no se cuestiona si tiene suficiente base para ello. De hecho, todo el aprendizaje de la lengua, ya de base, debería plantearse de este modo.

Otra cosa es que el alumno requiera un mayor acompañamiento por parte del docente —quien ha de plantear formas de reflexión simplificadas y directas, cercanas y comprensibles— y que este tipo de enseñanza se incorpore antes en el currículum. Una de las consideraciones a tener en cuenta es que la gramática reflexiva debería entrar en las aulas de secundaria, si no en los primeros cursos, ya desde tercero. Descubirla e incorporarla en segundo de bachillerato a propósito —o con la excusa— de las PAU resulta tardío.

Dos preocupaciones pueden ensombrecer esta propuesta didáctica. Al preguntar acerca de este tipo de ejercicios reflexivos, un alumno respondió: «Son divertidos pero no entiendo para qué los estudiamos con tanta profundidad». Queremos plantear un modo de estudiar la gramática que los aleje del sentimiento de que estudiarla es un poco inútil, y sin embargo nos podemos encontrar con ese mismo sentimiento ante el nuevo modelo de aprendizaje. La segunda debilidad hace referencia a la preparación del profesorado. No a su competencia docente, sino al conocimiento que tiene de la materia. Para asumir el reto es necesario apostar por un profesorado que conozca tan bien su materia que pueda replantearla y adaptar los materiales adecuados a la capacidad de aprendizaje de su alumnado. Contra la consigna de que los contenidos

no importan, la innovación docente solo puede hacerse bien desde un profundo conocimiento de la materia que se imparte.

11. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- BOSQUE, Ignacio. (2014). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. Conferencia invitada en I Jornadas GrOC, EIS – UAB, 30-31 de enero de 2014.
- BOSQUE, Ignacio. (2015a). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos. *II Jornadas GrOC (Gramática orientada a las competencias)*. Universidad Autónoma de Barcelona, febrero de 2015.
- BOSQUE, Ignacio. (2015b). Entrevista a Ignacio Bosque, por Juan V. Romero. *ELes Estudios de Lexicografía*, nº 5, julio de 2015. pp 14-42.
- BOSQUE, Ignacio. GALLEGO, Ángel J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y aplicada*, 19 de octubre de 2016. pp 63-83.
- BOSQUE, Ignacio. (2018a). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC, Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 24 de enero de 2018. pp. 11-36.
- BOSQUE, I. & GALLEGO, Á. J. (2018b). La gramática en la enseñanza media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC, Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 24 de enero de 2018. pp. 141-201.
- BOSQUE, Ignacio. (2020). Seminario de actualización gramatical para el aula no universitaria. Curso *Estrategias y malentendidos en la enseñanza de la gramática*, Universidad de Zaragoza, 13 de febrero de 2020. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=jAkZj9olvNA>
- COLL, César, y SOLÉ, Isabel. (1989) Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Cuadernos de pedagogía*. 1989, Nº 168. pp. 16-20.
- DEMONTE, Violeta. (2017). Gramática y ciencias. La educación lingüística de los jóvenes. *IV Jornades GrOC Relaciones entre gramática y otras disciplinas UB*, 19 y 20 de enero de 2017.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2019). Currículum ed. secundària obligatòria.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2009). *Del currículum a les programacions*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de: [DEL CURRÍCULUM A LES PROGRAMACIONS](#)
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2008). Decreto 142/2008 de 15 de julio, por el

- que se establece la ordenación de las enseñanzas del bachillerato. Diari oficial de Catalunya Núm. 5183 de 29 de juliol de 2008. Recuperado de: <http://portaldogc.gencat.cat/utills/EADOP/PDF/5183/1011499.pdf>
- FORTUNY, J.; MARTÍ, S.; LÓPEZ, M., y RÁFOLS, J. (2019). Pasaje 2 Lengua castellana y literatura. Bachillerato. Editorial Teide.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio. EVAU 2019-2020 Sobre las preguntas de reflexión sintáctica. Departamento de Lengua, IES Avempace.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio. EVAU 2017 Sobre las preguntas de reflexión sintáctica. Departamento de Lengua, IES Avempace.
- HORNO, Mamen. (2019). Hablemos de gramática en serio. *Letras libres*, 30 de julio de 2019. Enlace: [Hablemos de gramática en serio](#)
- INS. LES AIMERIGUES. (2018). *Projecte lingüístic de centre*. Terrassa. Recuperado de http://aimerigues.cat/wp-content/uploads/2019/01/Projecte-ling%C3%BC%C3%_ADstic-Aimerigues_gener-19.pdf
- INS. LES AIMERIGUES. (2017). *Projecte educatiu de centre*. Terrassa. Recuperado de http://aimerigues.cat/wp-content/uploads/2020/01/2017_07-PEC.pdf
- ONRUBIA, Javier. (1993) Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En I. Solé, E Martín, A. Zabala, T. Mauri, M.Miras, J. Onrubia Goñi, C. Coll (coords.), *El constructivismo en el aula* (pp.101-124). España: Graó.
- PIQUERO RODRÍGUEZ, Á. (2015). La enseñanza de la gramática en las aulas: el análisis sintáctico inverso como propuesta didáctica. *Letra* 15, nº 4. Nov, 2015.
- PRATS, M. (presentador). (7 de junio de 2019). Antena 3 Noticias Fin de semana [programa de televisión]. Atresmedia (productor ejecutivo). Antena 3 Noticias. Madrid, España: Antena 3.
- PRATS, M. (presentador). (9 de febrero de 2019). Antena 3 Noticias Fin de semana [programa de televisión]. Atresmedia (productor ejecutivo). Antena 3 Noticias. Madrid, España: Antena 3.
- PUJOLÀS, P. (2008) Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports*, vol. 12, núm. 1, primavera de 2008. pp 21-37.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012). “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico” *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 87-118 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a04.pdf>
- TWITTER. (2020). Recuperado 19 Mayo 2020, de https://twitter.com/angallego_/status/1250372284822536192

12. ANEXOS

ANEXO 1

PARES MÍNIMOS. LOCUCIONES Y PERÍFRASIS VERBALES

PERÍFRASIS Y LOCUCIONES VERBALES

	PERÍFRASIS VERBAL	LOCUCIÓN VERBAL
SIGNIFICADO	Añade significados modales (<i>deber estudiar</i>) y aspectuales (<i>seguir avanzando, ir a visitar</i>) a la situación denotada por el predicado verbal.	Expresa el significado de un verbo simple (<i>meterse en camisa de once varas: 'entrometerse'</i>).
	Significado composicional: el significado de la construcción es suma del significado de los elementos que forman parte de ella (<i>dejar de trabajar: 'interrumpir la acción laboral'</i> [<i>dejar de [sdo. gramatical] + trabajar [sdo. léxico]</i>])	Significado NO composicional: el significado de la construcción no es suma del significado de los elementos que forman parte de ella. (<i>rizar el rizo: 'complicar [algo]' vs. # 'coger el rizo y rizarlo'</i>)
SINTAXIS	Unión de dos o más verbos (verbo auxiliar + verbo auxiliado en forma no personal) que funcionan como un único núcleo del predicado NO: [SV [V ir] [SP a [o. sub. sust. término cantar boleros]]] SÍ: [SV [V ir a cantar] [SN-CD boleros]]	Sintagma verbal, con diferentes estructuras (<i>estirar la pata, quedarse con las manos cruzadas</i>), que funciona como núcleo del predicado NO: [SV [V estirar] [SN-CD la pata]] SÍ: [SV [V estirar la pata]]
PRUEBAS FORMALES	Inventario cerrado de verbos auxiliares (<i>tener que, soler, seguir, dejar de, etc.</i>)	Inventario NO cerrado (no hay un listado exacto del número de locuciones)
	Productividad NO restringida: tanto el verbo auxiliar (<i>{tener que/deber} llover</i>) como el verbo auxiliado (<i>deber {llover/salir/pedírselo}</i>) pueden ser reemplazados por otros verbos.	Productividad restringida: la locución deja de serlo si los elementos que la integran se reemplazan por otros: - <i>no estar {el horno/#la cocina} para bollos;</i> - <i>no {estar /#encontrarse} el horno para bollos;</i> - <i>no estar el horno para {bollos/#dulces}</i>
	La pasiva se realiza sobre la forma no personal (<i>volver a construir > la casa volvió a ser construida/ *la casa fue vuelta a ser construida</i>).	NO admite la pasiva (<i>rascarse el bolsillo>*el bolsillo fue rascado por alguien</i>).

EJERCICIOS DE PARES MÍNIMOS: PERÍFRASIS VERBALES Y LOCUCIONES VERBALES

1. Considera el siguiente par de ejemplos. ¿Qué significado dirías que tiene la construcción *volver a perder*?, ¿y la construcción *echar a perder*? ¿Cuál es perífrasis y cuál locución?

a) Volver a perder

b) Echar a perder

2. ¿Cuál es el significado de las siguientes construcciones? ¿Podrías decir en qué caso el significado es composicional y en cuál no lo es? ¿Cómo lo sabes?

a) Dar a entender

b) Empezar a debatir

3. Observa este par de ejemplos. ¿Puedes ofrecer ejemplos diferentes en los que se haya sustituido el elemento subrayado por un sinónimo? En caso de que no siempre sea posible, ¿a qué crees que se debe?

a) ponerse a ordenar [‘comenzar a colocar una cosa’]

i. Ponerse a ordenar

ii. Ponerse a ordenar

b) ponerse las botas [‘hartarse de algo placentero’]

i. Ponerse las botas

ii. Ponerse las botas

4. Fíjate en las construcciones de a) y b). ¿En qué caso es posible pasar la construcción a pasiva sin perder el contenido semántico original?

- a) Bajaron las orejas
- b) Debieron de bajar las persianas

5. Indica si la información que sigue corresponde a la descripción del comportamiento de las perífrasis verbales (PV) o al de las locuciones verbales (LV):

	PV	LV
Su significado no equivale a la suma del significado de los distintos elementos que la integran.		
Su significado es la suma del significado de los distintos elementos que la integran.		
Es la unión de dos verbos: verbo auxiliar + verbo auxiliado en forma no personal. La unión funciona como núcleo del predicado.		
Es un SV cuyo núcleo es un verbo que va acompañado de otros sintagmas. El conjunto total funciona como núcleo del predicado.		
Inventario cerrado del verbo auxiliar		
Inventario no cerrado		

6. Intenta explicar las razones de la inaceptabilidad o agramaticalidad de los siguientes ejemplos.

- a) # La toalla fue tirada por Sandra (con significado de 'arrepentirse').
- b) *Sus clases son acabadas de empezar.
- c) # En clase, el profesor siempre se va por la rama (con significado de 'divagar').

EJERCICIOS DE PARES MÍNIMOS: PERÍFRASIS VERBALES Y LOCUCIONES VERBALES

1. Considera el siguiente par de ejemplos. ¿Qué significado dirías que tiene la construcción *volver a perder*?, ¿y la construcción *echar a perder*? ¿Cuál es perífrasis y cuál locución? (1,5 p.)

- a) **Volver a perder**: reiterar una pérdida. Perífrasis verbal.
- b) **Echar a perder**: estropear algo (objeto, situación). Locución verbal.

2. ¿Cuál es el significado de las siguientes construcciones? ¿Podrías decir en qué caso el significado es composicional y en cuál no lo es? ¿Cómo lo sabes? (2 p.)

- a) **Dar a entender**: decir de manera indirecta algo a alguien.

Significado no composicional, porque no se obtiene sumando los significados originales (dar = entregar; entender = comprender). Es por ello que hablamos de locución verbal.

- b) **Empezar a debatir**: iniciar el debate.

Significado composicional, porque su significado es el resultado de la combinación de cada uno de las formas verbales (se inicia una acción -incoativa-, que es la de entablar un debate). Es por ello que hablamos de perífrasis verbal.

3. Observa este par de ejemplos. ¿Puedes ofrecer ejemplos diferentes en los que se haya sustituido el elemento subrayado por un sinónimo? En caso de que no siempre sea posible, ¿a qué crees que se debe? (2 p.)

- a) ponerse a ordenar [‘comenzar a colocar una cosa’]

- i. **Ponerse a ordenar**: empezar, comenzar
- ii. **Ponerse a ordenar**: organizar, colocar

Se demuestra así que la productividad no está restringida, es decir, cada verbo puede ser sustituido por un sinónimo manteniendo el significado original. Estamos ante una perífrasis verbal.

- b) ponerse las botas [‘hartarse de algo placentero’]

- i. **Ponerse las botas**: *meterse las botas
- ii. **Ponerse las botas**: *ponerse los zapatos

No es posible sustituir los elementos subrayados sin perder el significado original. La productividad de las locuciones sí es restringida.

4. Fíjate en las construcciones de a) y b). ¿En qué caso es posible pasar la construcción a pasiva sin perder el contenido semántico original? (1 p.)

a) **Bajaron las orejas**: No es posible la pasiva. Es una locución que significa 'ceder con humildad en una disputa o réplica'.

b) **Debieron de bajar las persianas**: Sí es posible, puesto que es una perífrasis verbal (Las persianas debieron de ser bajadas).

5. Indica si la información que sigue corresponde a la descripción del comportamiento de las perífrasis verbales (PV) o al de las locuciones verbales (LV): (1,5 p.)

	PV	LV
Su significado no equivale a la suma del significado de los distintos elementos que la integran.		X
Su significado es la suma del significado de los distintos elementos que la integran.	X	
Es la unión de dos verbos: verbo auxiliar + verbo auxiliado en forma no personal. La unión funciona como núcleo del predicado.	X	
Es un SV cuyo núcleo es un verbo que va acompañado de otros sintagmas. El conjunto total funciona como núcleo del predicado.		X
Inventario cerrado del verbo auxiliar	X	
Inventario no cerrado		X

6. Intenta explicar las razones de la inaceptabilidad o agramaticalidad de los siguientes ejemplos. (2 p.)

a) # La toalla fue tirada por Sandra (con significado de 'arrepentirse').

Las locuciones verbales no aceptan la pasiva sin perder su significado original.

b) *Sus clases son acabadas de empezar.

La pasiva en las perífrasis verbales se realiza sobre el verbo en forma no personal, no sobre el auxiliar, como en el ejemplo agramatical.

Debería ser así: Sus clases acaban de ser empezadas.

c) # En clase, el profesor siempre se va por la rama (con significado de 'divagar').

Las locuciones, al ser su productividad restringida, no puede cambiar ni sus componentes, ni la forma de estos, por lo que 'por la rama' debe ir en plural para mantener su significado original.

ANEXO 2

TUITEO DE PARES MÍNIMOS



RETO LINGÜÍSTICO: tuiteo de pares mínimos @paresminimos

Pedro Jimeno @briasero

Un #par mínimo para la reflexión lingüística (o trío, o cuarteto...)

- a. Yo solo puedo salir a pasear de 6 a 10
- b. Yo puedo salir a pasear solo de 6 a 10
- c. Solo yo puedo salir a pasear de 6 a 10

Pedro Jimeno @briasero

Los interrogativos indirectos dan mucho juego:

- a. Quiero saber que estás estudiando.
- b. Quiero saber qué estás estudiando.

Pedro Jimeno @briasero

Cuando cambia el referente.

- a. La gente se me acerca por mi dinero. Lo tengo claro.
- b. La gente se me acerca por mi dinero. Lo tengo, claro.

Ángel J. Gallego @angallego_

- a. Tiene muy mala leche
- b. Tiene mucha mala leche

Explica la diferencia de significado y a qué se debe (usando terminología gramatical).

Manoli Poza @PozaManoli

Diferencia entre el siguiente par mínimo:

Feliz día del libro confinado! / Feliz día del libro confinados!

Núria Girbau @NuGiXa

- a. Ven lavado de pies a cabeza.
- b. *Ven de pies a cabeza lavado.

(Descartar hipérbaton literario)

Germán Cánovas @germancanovas

- a. Sabía porque había estudiado mucho/*tanto.
- b. Sabía por qué había estudiado mucho/tanto.



Pedro Jimeno @briasero

Y si le quitas la tilde a "sabía" tienes otro par:
Sabía porque había estudiado mucho.
Sabía porque había estudiado mucho.

Nessa @NessaArena

- a. Pese a haber anunciado los periódicos su participación.
- b. Pese a haber anunciado a los periódicos su participación.

Roser de Antonio @de_Roser

- a. Envié una carta a Madrid.
- b. Envié una carta a María.
- c. No esperes a que venga Juan.
- d. No esperes que venga Juan.

Germán Cánovas @germancanovas

- a. Luisa comía (lentejas).
- b. Luisa bailaba (*lentejas).

Lourdes Domenech @lourdesdomenech

- a. Que cierre un diario es alarmante.
- b. Que cierren un diario es alarmante.

Roser de Antonio @de_Roser

- a. Le gusta mucho comer.
- b. Le gusta comer mucho.

Pares mínimos @paresminimos

- a. Me devolvió las zapatillas destrozadas>Me las devolvió destrozadas.
- b. Me devolvió las zapatillas deportivas>*Me las devolvió deportivas.

Lourdes Domenech @lourdesdomenech

- a. La ropa, que está sucia, déjala en la lavadora.
- b. La ropa que esté sucia déjala en la lavadora.

Roser de Antonio @de_Roser

- a. Lo hizo lamentablemente.
- b. Lo hizo, lamentablemente.

@mmarotoaa

- a. Un niño recién llegado.
- b. *Un niño recién sonreído.

ANEXO 3

DIFERENCIAS SINTÁCTICAS Y SEMÁNTICAS

PARES MÍNIMOS: Diferencias sintácticas y semánticas

La importancia de la coma. Julio Cortázar

«Si el hombre supiera realmente el valor que tiene la mujer andaría a cuatro patas en su búsqueda.»

Ejercicio:

Coloca la coma donde creas conveniente y explica la diferencia de significado.

Solución:

- Una mujer colocará la coma probablemente después de la palabra “mujer”.
- Un hombre la colocará detrás de la palabra “tiene”.

1. Lee atentamente cada grupo de oraciones. Fíjate en cada palabra, en los signos de puntuación, en el orden, en la función sintáctica que cumple. A continuación, explica qué significa cada oración y señala la diferencia entre cada par de ejemplos.

- a. Pese a haber anunciado los periódicos su participación/ Pese a haber anunciado a los periódicos su participación
- b. Va a ver muchos problemas / Va a haber muchos problemas
- c. ¿Causal o final? Cógelo, que no se rompa / Cógelo, que no se rompa
- d. María solo quiere un hijo / a un hermano
- e. Me disgustan los manifestantes que están enfadados / Me disgustan los manifestantes, que están enfadados.
- f. Un poema completo / Un completo poema
- g. Me refiero a que vivía en esta casa / Me refiero al que vivía en esta casa

2. Señala cuál de las dos oraciones está mal, es errónea. Explica cuál es el error.

Quando una oración es incorrecta, decimos que es **agramatical** y la marcamos con un **asterisco** al inicio de la oración.

Ejemplo:

- a. Quiero que vengas.
- b. *Quiero que vienes.

- a. Me gusta leer y pasear / Me gusta Juan y Pedro
- b. Juan es difícil de convencer / Juan es difícil de convencerlo
- c. Había agua sobre la mesa. / Había examen sobre la mesa.
- d. Su prima no le perdonó jamás / Su prima no le arrepintió jamás

3. Compara estos dobles pares mínimos.

Los ejercicios de **dobles pares mínimos** consisten en comparar dos pares de secuencias diferenciadas mínimamente y en explicar su funcionamiento.

Ejemplo: Me devolvió las zapatillas destrozadas > Me las devolvió destrozadas, pero
Me devolvió las zapatillas deportivas > *Me las devolvió deportivas.

Lleva un casco > Lleva casco

Lleva un casco en la mano > Lleva casco en la mano

ANEXO 4

SECUENCIAS AMBIGUAS

SECUENCIAS AMBIGUAS

La **ambigüedad** o **anfibología** se produce cuando un enunciado presenta problemas de interpretación. Las causas son diversas: polisemia del término utilizado, falta de contexto, orden de los elementos en la oración, etc. Podemos tener pues, ambigüedad léxica (polisemia), semántica (por la doble interpretación de los componentes, contexto, etc.) o sintáctica (por el orden y las funciones de los sintagmas). Se consideran errores o vicios del lenguaje, pero también suelen utilizarse para chistes o chascarrillos.

Aquí tenéis algunos ejemplos:

- A. “Fallece por segundo día consecutivo una mujer de 103 años” (Titular de una noticia en un periódico gallego)

El enunciado es correcto desde el punto de vista gramatical. Pero tal y como está expresado, induce a confusión. Debemos suponer que se refiere a dos mujeres distintas, sino carecería de sentido lógico.

- B. Las ganas de hablar de Juan.

Si Juan tiene muchas ganas de hablar, “de Juan” es un Complemento del Nombre de “ganas”. Se solucionaría la ambigüedad cambiando el orden (Las ganas de Juan de hablar). Pero si lo que ocurre es que hay ganas de hablar “sobre” este chico, “de Juan” sería Complemento de Régimen Verbal (o preposicional regido) del verbo “hablar” (hablar de). En este caso, el orden es el correcto.

- C. El burro del señor político.

Caben dos interpretaciones posibles, según pensemos en quién es el burro o de quién es. ¿Es un insulto o no? Este enunciado apareció como pie de una foto en la que el político en cuestión posaba con su animal.

- D. —Se dice que en Nueva York atropellan a un peatón cada cuatro horas.

—¡Jo, pues cómo estará el muchacho!

En este caso, se aprovecha la ambigüedad para hacer el chiste.

Explica las posibles interpretaciones y el motivo de ambigüedad en los siguientes casos:

- a) Botas de piel de niño.

(Pista: dos complementos del nombre. ¿Quién acompaña a quién?)

Tengo la camisa negra.

Va todos los días a su banco.

Una caja de cuchillos de plástico.

La bayeta limpia.

Juan dijo a Pedro que era muy inteligente.

Los alumnos salen de la facultad colocados.

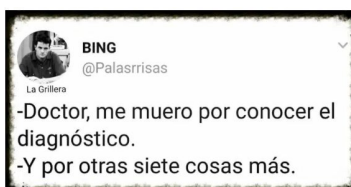
La vi cuando salía del cine ¿Cual es es sujeto de la subordinada? ¿Yo o ella?

Le he pedido a mis padres un pastor alemán, y ahora vive con nosotros este señor

Comenta los posibles significados de “empanado”. ¿Qué significado corresponde al adjetivo y cuál al vocativo?



Pablo Alborán, reina en la música española o por qué no hay que poner coma entre el sujeto y el predicado



Comenta este titular tomado de la prensa electrónica: Federer renuncia a disputar Roland Garros para centrarse en la hierba.

ÁREAS VOLUNTARIAS... ¡EXTRA, EXTRA... NOTA EXTRA!

En el siguiente enlace, podéis leer un artículo sobre la ambigüedad y el uso de la coma: [No, me gusta este titular: comas que lo cambian todo](#)

Podéis escribir unas líneas comentando el artículo (los casos que más os han gustado, por ejemplo) y añadiendo algún ejemplo que encontréis.

Si alguien se atreve a escribir algún chiste jugando con la ambigüedad, que lo añada.

ANEXO 5

ANÁLISIS INVERSO

ANÁLISIS INVERSO

Un **análisis inverso** consiste en construir una oración a partir de una 'fórmula' dada. Así, si tomamos esta oración:

El amigo de mi primo siempre me arregla el ordenador gratis.

Su análisis genera esta estructura:

S (det + n + cn) + P (cct + ci + nv + cd + ccm).

Y, a partir de ella, podemos construir otra oración, como La madre de mi novia a veces se sacude el pelo violentamente o Mi amigo de Miajadas ayer me hizo unos huevos con mucho cariño.

1. Resuelve las siguientes estructuras:

a – P (nv + cd + ccl + ccm)

b.- P (cd + nv) + S (det + n) + P (ccl + ccm)

c.- S. Paciente (det + n + cn + cn) + P (vvp + c.agente + ccl + cct)

d.- S (n) + P (ci + nv + cd + cct)

«SE» con valor pronominal y función sintáctica

Categoría gramatical	Función	Ejemplos
1.«SE» pronombre personal átono de 3ª persona o "falso se" Se utiliza el pronombre personal SE como sustituto o variante de LE, LES (complemento indirecto) cuando le sigue inmediatamente un pronombre LO, LA, LOS, LAS en función de complemento directo:	CI	Equivale a: a él /ella a ellos / ellas <i>Le di el libro. / Se lo di.</i> <i>Les entregué el trabajo / Se lo entregué</i> *se utiliza en lugar de le/les cuando está presente otro pronombre de 3ª persona

<p>2. «SE» pronombre reflexivo</p> <p>Sustituye a un SN que coincide con el sujeto. En las oraciones reflexivas, el sujeto ejecuta una acción que recae sobre sí mismo. Admite el refuerzo “a sí mismo”.</p>	<p>CD / CI *</p> <p>*Será CI cuando en la oración ya haya expreso un CD</p>	<p>Admite el refuerzo: a sí mismo (alterna con las restantes personas: me, te, nos, os)</p> <p><i>Carlos se (CD) peina</i></p> <p><i>Carlos se(CI) peina el pelo</i></p>
<p>3.«SE» pronombre recíproco</p> <p>Aparece cuando dos o más sujetos ejecutan sobre otro idéntica acción.</p> <p>Se utiliza de la misma manera que el anterior, pero cuando el sujeto es múltiple o plural y se entiende que cada individuo del sujeto realiza la acción del verbo hacia el otro o los otros.</p>	<p>CD / CI*...</p> <p>*Será CI cuando en la oración ya haya expreso un CD</p>	<p>Admite el refuerzo: mutuamente, el uno al otro, los unos a los otros (alterna con las restantes personas: me, te, nos, os)</p> <p><i>María y Carmen se (CD) vieron</i></p> <p><i>Los jugadores se (CI) cambiaron las camisetas (CD)</i></p>
<p>“SE” sin función sintáctica</p>		
<p>4.«SE» morfema pronominal</p> <p>El pronombre forma parte de la unidad léxica del verbo, se analiza conjuntamente con él y no cumple función sintáctica.</p> <p>(alterna con las restantes personas: me, te, nos, os)</p>	<p>El pronombre se analiza conjuntamente con el verbo y no cumple función sintáctica.</p>	<p>Acompaña obligatoriamente a determinados verbos: Se quejaba continuamente</p> <p>A veces indica el comienzo de la acción (valor incoativo): <i>El niño se ha dormido</i> <i>El niño ha dormido</i> <i>Juan va /Juan se va.</i></p> <p>Intensificador del verbo: A veces, el pronombre (en cualquier persona) sirve únicamente para intensificar el significado del verbo, en construcciones transitivas o intransitivas. <i>Comió tres platos. / Se comió tres platos.</i> <i>(Transitiva)</i> <i>Fue en seguida. / Se fue enseguida.</i> <i>(Intransitiva)</i></p> <p>Diferencia el significado de ciertos verbos: intransitividad / oposición léxica... <i>Juan abrió la puerta/ La puerta se abrió.</i> <i>Acordar la paz/ Acordarse de algo.</i></p>
<p>5. «SE» dativo ético</p> <p>Es un refuerzo pronominal enfático, ponderativo, expresivo, coloquial, afectivo que subraya a la persona que realiza la acción verbal y el interés del sujeto por la acción expresada.</p> <p>(alterna con las restantes personas: me, te, nos, os)</p>	<p>Tiene valor expresivo, no sintáctico.</p>	<p>Se leyó el libro sin rechistar.</p> <p><i>Leyó el libro sin rechistar</i></p>

<p>6. «SE» pasivo reflejo</p> <p>El sujeto expresado no produce la acción sino que la sufre (paciente), pero el verbo va en voz activa.</p> <p>(exclusivamente en 3ª persona)</p>	<p>Morfema/ índice/ marcador de pasiva-refl eja</p>	<p><i>Los perfumes se extraen de las plantas.</i></p> <p>Se desconvocó la reunión.</p> <p><i>Se vendieron varios cuadros.</i></p>
<p>6. «SE» impersonal</p> <p>En las oraciones impersonales reflejas, el pronombre SE es un incremento verbal que indica el carácter reflejo e impersonal de la oración, sin ninguna otra función.</p> <p>(exclusivamente en 3ª persona)</p>	<p>Morfema de impersona lidad sintáctica</p>	<p>Se habló de todo un poco.</p> <p><i>Se come muy bien aquí.</i></p>

2. Resuelve las siguientes estructuras:

a – P (nv + cd + ccl + ccm)

b.- S (det + n + cn) + P («se» recíproco + nv + cct)

c.- S (det + n) + P (neg + «se» dativo ético. + v + cd + cct)

d.- P (neg + «se» ci + cd + v + ccc + ci + cct)

e- S (det + n) + P («se» reflexivo. + nv perífrasis durativa + ccl + cct)

f.- P («se» recíproco. + nv perífrasis reiterativa + ccl + cct)

g.- P («se» reflexivo + nv + c.predic + c.régimen)