



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Competencia Gramatical y Competencia Lectora.

**Un estudio experimental sobre la correlación entre
estas dos medidas en estudiantes zaragozanos de
segundo de la ESO**

***Grammatical competence and reading
competence.***

**An experimental study on the correlation between
these two measures in students from Zaragoza of the
second year of ESO**

Autora: M.C. Elena Colera Sanz

Directora: M^a Carmen Horro Chéliz

Facultad de Filosofía y Letras

Curso 2017/2018

Agradecimientos

A todos los alumnos y alumnas participantes en la investigación.

A la Dirección, Jefatura de Estudios y Departamento de lengua del IES Miguel Servet de Zaragoza por abrirnos sus puertas.

A los tres docentes, profesores del alumnado participante por su interés.

*A los profesores expertos del GrOC por sus sugerencias en la “prueba de jueces”.
Del instrumento de recogida de datos sobre la competencia gramatical.*

A los docentes colaboradores para las correcciones de los pruebas.

A los estudiantes que colaboraron en la prueba piloto del examen de gramática.

A todas las personas que me han acompañado en este proceso de Trabajo Fin de Máster, sobre todo a mi familia.

Y un agradecimiento especial a mi tutora y directora de TFM, por su magisterio, orientación, trabajo, entrega y apoyo constantes.

“La educación no es llenar un cubo, sino encender una hoguera”

William Butler (Poeta y dramaturgo irlandés)

Resumen

La presente investigación tiene como primer objetivo comprobar si existe correlación general entre la competencia gramatical y la competencia de comprensión lectora. Otro objetivo es verificar correlaciones específicas entre la comprensión lectora y distintos niveles de reflexión y análisis metalingüísticos. Para ello, se pasaron dos pruebas a un grupo de 37 estudiantes de segundo curso de la ESO de un instituto de Zaragoza. La primera—elaborada expresamente para este trabajo—medía la competencia gramatical a partir de ejercicios promovidos por el proyecto GrOC. La segunda era una prueba de comprensión lectora estandarizada.

Los resultados confirmaron tanto la correlación general significativa, como varias correlaciones específicas. Estos resultados son un indicio a favor de las propuestas del GrOC, según el cual la reflexión gramatical puede contribuir a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Palabras clave: Competencia gramatical. Reflexión metalingüística. Comprensión lectora. Enseñanza. Secundaria. Lengua. Gramática.

Abstrat

The main objective of this research is to check if there is a general correlation between grammatical competence and reading comprehension competence. Another objective is to verify specific correlations between reading comprehension and different levels of metalinguistic reflection. To test the grammatical competence, a questionnaire of twelve grammar questions was elaborated -based on the exercises promoted by the project GrOC-. It was passed to a group of 37 students of the second year of the ESO of a High School of Zaragoza. A week later they passed the standardized reading comprehension test.

The results confirmed both the significant general correlation and several specific correlations. These results are signals in favor of GrOC's proposals: grammatical reflection could contribute to improve the reading comprehension of the students.

Keywords: Grammatical competence. Metalinguistic reflection. Reading comprehension. Teaching. High school. Language, Grammar.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	7
1	1 Problema.....	7
2	2 Marco del estudio.....	9
2.1	2.1 Ejercicios de desarrollo y ampliación.....	10
2.2	2.2 Ejercicios de respuesta rápida (con reflexión).....	11
2.3	2.3 Ejercicios de análisis inverso.....	11
2.4	2.4 Ejercicios de análisis de secuencias agramaticales.....	12
2.5	2.5 Ejercicios de pares mínimos.....	13
2.6	2.6 Ejercicios de análisis de secuencias ambiguas.....	13
2.7	2.7 Ejercicios de elección de análisis.....	14
3	3 Objetivos del trabajo.....	15
2.	METODOLOGÍA. TRABAJO EXPERIMENTAL.....	17
1	1 Fundamentación epistemológica.....	17
2	2 Características del diseño.....	19
3	3 Participantes.....	19
4	4 Instrumentos para la recogida de la información y herramientas para el registro y análisis de los datos.....	21
4.1	4.1 Prueba de competencia gramatical.....	21
4.1.1	4.1.1 El documento de 30 preguntas.....	24
4.1.2	4.1.2 La prueba de jueces.....	34
4.2	4.2 Prueba de comprensión lectora.....	36
4.3	4.3 Herramientas para el registro y el análisis de los datos.....	38
3.	3 Procedimientos.....	38
5.1	5.1 Realización de la prueba de competencia gramatical.....	38
5.2	5.2 Realización de la prueba de competencia lectora.....	40
5.3	5.3 Criterios de científicidad.....	41
3.	RESULTADO Y DICUSIÓN.....	42
1	1 Resultados en función del primer objetivo.....	42
2	2 Resultados en función del segundo objetivo.....	43
4.	CONCLUSIONES.....	51
1	1 Conclusiones generales.....	51
2	2 Estudios futuros.....	53
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54

6. ANEXOS.....	56
1 Carta de consentimiento informado.....	56
2 Prueba de jueces. Carta y documento de 30 preguntas.....	58
3 Tarea definitiva de 12 preguntas; Prueba de competencia gramatical.....	66
4 Rúbrica para la calificación de la prueba de competencia gramatical.....	72
5 Registro de calificaciones.....	74
6 Diploma para los alumnos; acreditativo de participación en la investigación	75

1. INTRODUCCIÓN.

1. Problema.

El presente trabajo nace de la reflexión que se plantea a la hora de realizar la labor docente en la enseñanza de la lengua en el ámbito de Secundaria (ESO) y Bachillerato. Al profesorado de lengua castellana y literatura le surgen preguntas como: ¿Para qué y de qué manera enseñar gramática? Cuestiones que también formula el alumnado al decir: *¿Para qué queremos estudiar lengua si ya sabemos hablar español?* La pregunta es: ¿realmente saben hablar español nuestros estudiantes? o, mejor dicho, ¿hacen un buen uso instrumental de la lengua española? ¿Comprenden y producen de forma satisfactoria mensajes orales y escritos? Alguna de las respuestas a estas preguntas pueden derivarse de los resultados del Informe español PISA (2015:85), Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos –publicado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa- que, entre otros datos, muestra que tan solo el 5'5% de los alumnos¹ españoles (de entre 15 y 16 años) se sitúa en los niveles más altos de competencia de comprensión lectora, lo que supone que están 2'8 puntos porcentuales por debajo del promedio de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Los resultados del último estudio PISA, llevado a cabo este mismo año 2018, no se harán públicos hasta 2019 pero pocos cambios cabe esperar a tenor de lo que ha ido evidenciándose a lo largo de los últimos informes, en los que los resultados obtenidos por los estudiantes españoles de secundaria casi no han mostrado variaciones de un estudio a otro en este ámbito.

Dado que estos resultados parecen indicar que los estudiantes no hacen un buen uso instrumental de la lengua, cabe preguntarse si es realmente necesario enseñar gramática en el aula. No pocas son las voces que apuestan por dedicar toda la asignatura a aprender a producir y comprender textos orales y escritos de forma adecuada.

¹ En este trabajo se está utilizando y se seguirá utilizando el masculino plural o singular como término genérico de chicos y chicas.

Ante esta polémica, un grupo de profesores que trabaja en torno al proyecto GrOC (Gramática orientada a las competencias: <http://www.groc.info/es/>) opina, por el contrario, que estudiar gramática en los cursos preuniversitarios es necesario. Y lo es por múltiples razones. En primer lugar porque en sí mismo es importante ese estudio ya que (i) ayuda a organizar el pensamiento –o dicho coloquialmente “ayuda a amueblar la cabeza”-; (ii) favorece la comprensión de cómo funciona el lenguaje humano y por ende nuestro cerebro; (iii) colabora a fomentar el pensamiento crítico. Y además facilita la mejora de las destrezas lingüísticas. Como ejemplo, baste decir que saber gramática ayuda a escribir mejor (organizando el pensamiento en oraciones, colocando los signos de puntuación correctamente, etc.).

Así, el problema no es enseñar gramática, sino hacerlo de la manera en la que se hace actualmente. Efectivamente, la forma en la que se enseña la gramática en las aulas de Enseñanzas Medias no suele ser lo suficientemente reflexiva, ciñéndose muchas veces a una mera práctica taxonómica de conceptos y funciones poco o mal definidas por los docentes, así como escasamente comprendidas y asimiladas por el alumnado. Este tipo de enseñanza poco reflexiva es lo que está provocando precisamente que, tanto por parte de distintos miembros de la comunidad educativa, como por parte de articulistas y escritores de renombre, se esté cuestionando la utilidad de la enseñanza de la gramática.

Dicho cuestionamiento se ve reforzado por las leyes en materia de educación, que contemplan como principal objetivo del estudio de la lengua materna el de mejorar su uso instrumental (y no ven el potencial que tiene para favorecer la competencia reflexiva, y de autonomía del alumnado). De esta manera, para que el aprendizaje de la gramática sea útil para la formación de nuestros estudiantes es necesario que se produzcan dos cambios sustanciales en el aula de lengua: (i) que se enfoque de otro modo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática de tal modo que favorezca la reflexión en el alumnado y (ii) que se oriente el estudio de la gramática hacia las competencias lingüísticas (comprensión oral y escrita).

Este horizonte hace necesario el mencionado replanteamiento propuesto por el proyecto GrOC de cómo enseñar y estudiar la gramática en el aula. Según Bosque y Gallego (2018) -autores que promueven el proyecto GrOC- si se pretende que el estudio de la gramática sea realmente útil para las competencias comunicativas de la lengua, son necesarias tres premisas a la hora de enseñarla: (i) que se parta de una reflexión

consciente sobre los datos reales; (ii) que se analicen problemas pequeños, abordables; (iii) que el significado guíe la explicación de la forma.

2. Marco teórico.

De acuerdo con Bosque (1998: 27-28), las personas tenemos acceso y desarrollamos un sistema mental abstracto que nos permite combinar e interpretar combinaciones de un número finito de unidades o secuencias comunicativas, siguiendo unas pautas que son restrictivas y versátiles, de forma simultánea. Ese sistema, al que tenemos acceso, no depende de la inteligencia, la conciencia, la motivación o el esfuerzo de las personas. Se trata, pues, del conocimiento interiorizado del sistema de una lengua dada que tenemos los hablantes de dicha lengua. A ese conocimiento es al que podemos llamar *competencia gramatical*. Para este autor, dicho concepto de *competencia gramatical* está dentro de los parámetros de la corriente chomskyana denominada Lingüística Generativa.

Añade este autor que hablamos de *competencia gramatical* cuando nos referimos a la capacidad de los hablantes para reconocer un número infinito de oraciones (secuencias) realizadas siguiendo unas pautas; estas secuencias se han realizado a partir de un número finito de palabras (unidades léxicas) de las cuales recordamos su significado. La competencia gramatical estaría así relacionada con el reconocimiento de estructuras y, por tanto, ligada a la interiorización innata, por parte del hablante, del sistema de su lengua.

Por otro lado, pero en relación a lo que acabamos de decir, en el proceso de comprensión lectora, se deben diferenciar varios subprocesos que, a juicio de González (2004), pueden darse de forma simultánea o no. Entre ellos hay tres que merecerían ser destacados ahora: el acceso al léxico, el análisis sintáctico y la interpretación semántica. Son justo en estos tres campos relacionados con la gramática, en los que hemos centrado la medición de la comprensión grammatical, para correlacionarla con la competencia de comprensión lectora .Si esta correlación se valida, ello podría ser un indicio de que mejorar la reflexión grammatical favorecerá, entre otras cosas, la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes, valorada -desde muchos ámbitos- como escasa o débil. Al mismo tiempo servirá para frenar las críticas a la utilidad de la

enseñanza de la gramática. Aspiramos así a generar conocimiento científico y a aumentar la evidencia empírica.

Tanto para medir la competencia gramatical de los estudiantes como para reforzarla, se proponen una serie de ejercicios. Son estos entendidos como recursos útiles para que los estudiantes reflexionen y se den cuenta de matices y distinciones básicas que realizan intuitiva y cotidianamente cuando utilizan su lengua materna. Una de las dificultades para que estas prácticas se desarrolle en las aulas radica, no obstante, en que son los propios docentes quienes no están acostumbrados a llevarlas a cabo, ya que tampoco al profesorado se le enseñó desde dicho enfoque y con dicha tipología de ejercicios; difícilmente podrá, por tanto, dar lo que no ha recibido (Bosque y Gallego, 2016). Sería importante, pues, que los docentes aprendan, practiquen y tomen conciencia de cuál es ese tipo de ejercitación que da más sentido a la enseñanza de la gramática.

Desde el proyecto GrOC se promueve un giro en el que, al igual que pasa con la forma de enseñar las ciencias, para la enseñanza de la gramática se hagan tareas a través de las cuales los estudiantes se acostumbre a simplificar y a generalizar, a observar lo cotidiano y a descubrir en ello lo sorprendente, a tener una actitud cuestionadora ante las clasificaciones dadas y/o las definiciones sin casi contenidos, a experimentar con la lengua que hablan, a intuir y aventurarse a la hora de ofrecer explicaciones ante situaciones lingüística anómala. Este proceso de cambio no es fácil ni rápido, pero sí factible. Se trata de realizar en el aula ejercicios como los que se van a comentar a continuación, escogidos de entre los que se proponen en Bosque y Gallego (2016), y que en gran medida han sido en los que se han basado las tareas incluidas en la prueba de competencia gramática elaborada para esta investigación.

2.1 Ejercicios de desarrollo y ampliación

El tipo de ejercicios de esta clase que se propone desde el GrOC no se refiere a los tradicionales comentarios de texto, sino que se les solicita a los estudiantes que definan palabras y, después, comparan esas definiciones con las que aparecen en los diccionarios. Además de ejercitarse la ampliación, en el desarrollo de esta tarea los alumnos también ejercitan la restricción, porque han de rechazar todo aquello que no se identifique con la voz que pretenden definir.

Por ejemplo, se les puede pedir que definan palabras compuestas o palabras derivadas ya existentes, o pedirles que primero inventen una palabra y luego la definan. También se les puede proponer que jueguen a inventar varias definiciones para una misma palabra, una de ellas acorde con la ofrecida por el diccionario y después sean otros compañeros los que deban descubrir cuáles son las falsas, razonando el porqué.

2.2 Ejercicios de respuesta rápida (con reflexión)

Estos ejercicios consisten en etiquetar términos o secuencias; decir si una opción es verdadera o falsa; optar por una respuesta entre varias dadas; o llenar espacios en blanco, etc. Aunque *a priori* no parece que favorezcan la creatividad y la imaginación de los estudiantes, esto no es así, tal y como se plantean desde el proyecto GrOC, ya que su propuesta es que, tras la respuesta rápida, el estudiante reflexione y rzone su elección.

Por ejemplo, se les puede pedir a los alumnos que de entre una lista de sintagmas elijan los que sean nominales y luego razonen su elección; o que rellenen con determinantes los huecos existentes en un texto y que expliquen sus razones, o también que señalen en un texto los determinantes con un color y los pronombres con otro y luego explique las diferencias que han visto para hacer ese etiquetado. La ventaja de estos ejercicios es que cuanto menos obvia sea la respuesta, más se favorece la reflexión de los alumnos y por tanto más interiorizan y aprenden a argumentar, y más se facilitará luego que sepa cuestionar clasificaciones que a veces no son tan claras.

2.3 Ejercicios de análisis inverso

Este tipo de ejercicios, que también podría denominarse de síntesis, consiste en construir sintagmas u oraciones en función de unas premisas o condiciones dadas por el profesorado. Con ello se favorece el desarrollo de la capacidad de abstracción de los alumnos que, a juicio de Bosque y Gallego (2016), es una de los ámbitos que más se han descuidado dentro de la enseñanza de la lengua. Para que estos ejercicios sean efectivos y útiles al alumno, los docentes deben tener un amplio y profundo conocimiento de la materia, ya que los alumnos van a ir diciendo sus propuestas y el

profesorado ha de estar muy ágil a la hora de razonar con ellos porqué son o no válidas las diferentes respuestas de los estudiantes.

Por ejemplo, la tarea puede consistir en proponer que construyan un sintagma nominal que contenga a su vez dos sintagmas preposicionales, o construir un sintagma preposicional incluido en un sintagma adverbial. Igualmente pueden construir oraciones simples (es el nivel de contenido en segundo de la ESO). Estos ejercicios pueden hacerse bien en el aula como propuesta para el grupo completo, y que varios de ellos vayan diciendo sus propuestas para ser razonadas entre todos y corregidas por docente, bien como tarea para casa o como tarea para realizar en un examen.

2.4 Ejercicios de análisis de secuencias agramaticales

Se trata de ejercicios en los que se propone al alumno que ante una secuencia agramatical, en vez de corregir (quitar, poner o cambiar) el elemento incorrecto para transformarla en gramatical, simplemente la observe y reflexione para descubrir qué principio o norma general está incumpliendo. Este tipo de ejercicio (como los demás) puede realizarse con diferentes niveles de dificultad.

Por ejemplo para el nivel de segundo de secundaria podrían formularse oraciones que requieran un tiempo y modo verbal concretos y que dicho tiempo esté equivocado, como en el caso de **Ojalá que vendrás esta tarde*. También se pueden proponer ejemplos de falta de concordancia de género y número entre sujeto y atributo, como en el caso **Ella es altos*. Puede resultar también interesante que los propios alumnos añadan ejemplos de otras secuencias a gramaticales similares a la propuesta en un comienzo y que luego razonen qué regla general incumplen todas esas propuestas. Lo importante es que los alumnos sean capaces de observar, reflexionar, abstraer y luego hacer una generalización razonando lo que dicen y redactando una generalización (o norma) elaborada por ellos. En ella, deberán hacer un esfuerzo para ordenar elementos gramaticales, evaluar su pertinencia y finalmente comprender cómo funciona el sistema. Desde el GrOC se insiste en que estos ejercicios, aunque no siempre son sencillos de llevar a la práctica, sí pueden resultar muy interesantes para que el alumno juegue a ser gramático, para que experimente con la lengua y se aventure con ella (práctica que es mucho más habitual en la enseñanza de las ciencias naturales o experimentales, y que puede ser muy interesante que se aplique a la gramática).

2.5 Ejercicios de pares mínimos

Este tipo tiene dos modalidades: una es plantear dos secuencias (gramaticales ambas) en las que solo hay un elemento diferenciador y la otra es plantear una de las secuencias como agramatical. En el primer caso el alumno debe identificar y analizar el elemento diferenciador y en el segundo debe hacerlo con el elemento anómalo dando, en ambos casos, una explicación no sólo semántica sino intentando hacerlo desde la sintaxis. Será el profesorado el que vaya guiando y ayudando al alumnado en la práctica de dicha tarea, por lo que Bosque y gallego (2016) insisten una vez más en que los docentes han de tener un nivel considerable de conocimientos gramaticales.

Como ejemplos de pares mínimos sin elemento agramatical (que son los que se utilizaran para trabajar en esta investigación) podemos proponer: *El cubo que pinté/el cubo con que pinté; La niña que miró/La niña que él miró;* Para el nivel de segundo de ESO, la reflexión gramatical –sintáctica- que deben hacer es que la presencia de la preposición (en el primer par) o del pronombre personal (en el segundo) hace que el pronombre relativo cambie su función (en el primer par de complemento directo a complemento circunstancial de instrumento; en el segundo, de sujeto a complemento directo)

2.6 Ejercicios de análisis de secuencias ambiguas

En estos ejercicios el estudiante debe dar las dos (o más) interpretaciones posibles para una misma secuencia, explicando la diferencia estructural. Es decir la diferencia de significado tiene su origen en la estructura sintáctica.

Como ejemplos para hacer en el curso de secundaria del que estamos hablando, valgan: *La vimos paseando; Le regalé la caja cerrada; La manía de hablar de Silvia.* En todos estos casos la ambigüedad debe ser explicada a partir de las relaciones estructurales. Para ello, el objetivo no es “acertar” con la etiqueta adecuada en cada elemento de análisis, sino plantearse preguntas cómo las siguientes: ¿Quién es el sujeto de *pasear*? ¿Qué tipo de adjetivo es *cerrada*? o ¿quién es el sujeto de *hablar*? que nos llevará, necesariamente, a preguntas de orden estructural como ¿A quién complementa *paseando*? ¿Dentro de qué sintagma aparece *cerrada* o *de Silvia*?

2.7 Ejercicios de elección de análisis

Se trata de ejercicios en los que se propone a los estudiantes varios análisis para una misma secuencia y los alumnos han de elegir una y razonar su elección (porque está bien la elegida y por qué rechaza el resto). Como decíamos, el hecho de que el alumno reflexione y rzone las respuestas, evita que este ejercicio se quede en una mera tarea de etiquetado rápido.

Como ejemplo proponemos: *La niña está en la guardería*. En esta secuencia una de las interpretaciones posibles es que *en la guardería* sea complemento circunstancial y otra que sea atributo. Con este ejemplo la reflexión que deberían hacer los estudiantes es que si eligen que sea complemento circunstancial se debería poder prescindir de él, cosa que no es posible porque entonces la oración no tendría sentido completo por lo tanto esa elección no sería adecuada. Además podrían añadir que si la opción correcta es la de atributo locativo, esta quedaría ratificada porque dichos atributos suelen poder coordinarse con otros atributos; como ocurriría en este caso si completamos la oración diciendo: *La niña está en la guardería y entretenida*. Lo que se busca siempre es que observen, reflexionen, propongan y argumenten.

Como se ha venido diciendo, todos estos ejercicios requieren ser llevados a la práctica con dos premisas: el profesorado ha de ser competente y conocedor de la materia que imparte, y ha de saber aplicar las tareas al nivel y las circunstancias del alumnado. Al hacerlo así aumentará la eficacia de dicha tipología de ejercicios, ofreciendo a los alumnos una vía para desarrollar competencias, por el momento, no siempre trabajadas en la enseñanza de la lengua.

En resumen, las propuestas del GrOC apuntan a favorecer competencias como: saber simplificar y generalizar, observar, enjuiciar, experimentar y explicar. Para eso es conveniente, además de ese cambio en la formación de los profesores y en su enfoque docente dentro del aula, el desarrollo de un conjunto de trabajos y de investigaciones que apoyen estos giros.

3. Objetivos del trabajo.

Hasta ahora, en torno a esta propuesta del GrOC ha habido tres tipos de trabajos: (i) Teóricos: como los de Bosque y Gallego (2018), que tratan de fundamentar el cambio pedagógico; (ii) Gramaticales: que tratan de explicar en un aspecto concreto, cómo implementar las ideas del GrOC en el aula (con teoría y ejercicios); (iii) Prácticos: que resumen experiencias concretas de aula con la implementación de dichas ideas.

Este trabajo es, en cierta medida diferente. Partimos de la premisa de que presentar la gramática desde los postulados del GrOC lo que incentiva en los estudiantes es la Competencia Gramatical (esto es, su conocimiento profundo de cómo funciona el lenguaje humano). Esta investigación pretende buscar indicios de que la Competencia Gramatical se relaciona de algún modo con otra competencia básica lingüística (Competencia de comprensión lectora). En concreto, el estudio consiste en un trabajo pre-experimental a través del cual se busca saber si la reflexión metalingüística de los hablantes (alumnos de segundo curso de la ESO) correlaciona con su competencia de comprensión lectora, es decir, si los que demuestran más reflexión de este tipo, tienen también mejor comprensión lectora. En concreto, dos son los objetivos generales de la presente investigación:

En primer lugar, se pretende validar que existe una correlación general entre estas dos competencias. Esto es, que aquellos estudiantes que demuestren una mayor reflexión meta-gramatical serán también los que comprendan mejor un texto (y viceversa). Como decíamos antes, validar esta correlación implicaría que las propuestas del GrOC de favorecer la reflexión metalingüística para mejorar las competencias instrumentales de la lengua materna son adecuadas.

En segundo lugar, con este estudio también se quiere comprobar qué tipo de reflexión metalingüística correlaciona de forma más significativa con la comprensión lectora. En concreto, los diferentes tipos de reflexión metalingüística que se han considerado como variables de interés pretendían dar a conocer tanto nivel de análisis (estructura sintáctica, formación de palabras, información grammatical -flexiva- o relaciones de semántica léxica) como el tipo de reflexión realizada por los participantes (explicación de ambigüedades, de similitudes o diferencias, producción de enunciados, organización de palabras). Este segundo objetivo pretende ser una guía para el

profesorado, para que sepa en qué aspectos de la gramática es más relevante incidir y de qué modo es más interesante presentarlos.

2. METODOLOGÍA. TRABAJO EXPERIMENTAL.

A continuación se va a explicar cómo se ha llevado a cabo el estudio empírico propiamente dicho. En este capítulo se abordarán las explicaciones sobre la fundamentación, el diseño, los participantes, los instrumentos, el procedimiento de la investigación y los criterios de científicidad.

1. Fundamentación Epistemológica y Diseño.

El diseño escogido para el estudio, siguiendo la terminología empleada por Hernández, Fernández y Baptista (2006: 116), es de tipo pre-experimental, descriptivo y correlacional, en cuyo análisis e interpretación de datos se han empleado tanto metodologías cuantitativas como cualitativas. Se ha realizado sobre un grupo de treinta y siete alumnos, de segundo curso de la ESO del Instituto Miguel Servet de Zaragoza (en el siguiente epígrafe se profundizará en las características del diseño).

En cuanto a la Fundamentación epistemológica de dicho diseño, de acuerdo con Sabirón (2007), se estima que es un punto esencial en el proceso investigador. Siguiendo a Arraiz y Sabirón (2012) también se estima que cuando una investigación científica se centra en realidades en las que están implicadas personas, quienes investigan han de adoptar una posición epistemológica que guiará de forma razonada y fundamentada la interpretación de los fenómenos o datos que estudien. Es, por ello, por lo que parece importante fundamentar la elección del diseño, dentro del mundo paradigmático de las ciencias socioeducativas. Recuerda, también, Sabirón (2007) que cuando el investigador elige una u otra corriente epistemológica, este va a utilizar una serie de redes conceptuales coherentes con dicha corriente, conceptos y términos que adquieran un sentido u otro en función de la contextualización con la corriente escogida. De lo que se deduce que es preciso saber desde qué corriente se habla, para llevar a cabo una mejor comprensión de lo que se dice.

Hay que reconocer que la elección del paradigma desde el que se iba a desarrollar el estudio ha sido fruto de una reflexión en la que ha cabido, en algunos momentos iniciales, la opción del *paradigma crítico*, siguiendo la terminología de Popkewitz (1988: 75). Ello era así, ya que se partía de la convicción, de acuerdo con Robinson y Aronica (2009), de que es necesario encaminar los cambios educativos hacia la evolución de una enseñanza que no esté sustentada en las necesidades de la sociedad industrializada occidental, necesidades económicas y culturales de los siglos XIX, XX; unas necesidades que aún siguen influyendo hoy en día, inculcando una visión muy reduccionista de las capacidades personales y sobrevalorando unas determinadas aptitudes y habilidades relacionadas con materias vinculadas a los principios de la sociedad industrial. Este panorama escolar deja de lado –en ocasiones– otros ámbitos de la persona como la creatividad, la autonomía, la imaginación, o la reflexión (en este caso sobre la lengua); elementos que, siguiendo a Robinson y Aronica (2009), se estiman indispensables para un tipo de enseñanza -acorde con el siglo XXI- en el que se tengan más en cuenta los intangibles, y en el que se potencie el gusto y el compromiso del alumnado con su propio aprendizaje.

Desde este prisma, en un primer momento –como ya se ha dicho–, se estimó que posicionarse en dicho *paradigma crítico* podía ser una opción válida. No obstante, se desistió de esta idea, tras tener en cuenta lo que reseña Soler (2000) sobre los análisis socio-críticos, puesto que no se iba a hacer un análisis de este tipo referido al sistema educativo, ni tampoco a la enseñanza de la gramática, sino un estudio descriptivo correlacional². Así, finalmente, ya que el estudio se encaminaría, más bien, a indagar en la descripción y correlación de las competencias gramatical y de comprensión lectora de los participantes de la investigación, se optó por un posicionamiento más acorde con ello, como es el *paradigma empírico analítico*, según la terminología de Popkewitz (1988: 65 y 66), que se centra en los datos objetivos, datos que se recogerían por medio de varias pruebas (con preguntas cerradas o semi-abiertas), realizadas a los participantes, cuya valoración se llevaría a cabo con criterios tanto cuantitativos como cualitativos.

²A pesar de esto, es de señalar que el estudio ha partido de una reflexión sobre la enseñanza actual de la gramática y su eficacia.

Partiendo, pues, del *paradigma empírico-analítico*, se llevará a cabo una investigación científica descriptiva de corte transversal. Es, así, una investigación con metodología inductiva en la forma de analizar la información y los datos recogidos.

2. Características del Diseño.

Tal como ya se ha adelantado, se ha hecho un estudio pre-experimental descriptivo para correlacionar dos o más variables. No se trata de un estudio experimental ni pseudo-experimental, porque el objetivo no es establecer relaciones de causa-efecto. Ahora bien, en el caso de que se validara la correlación, esto justificaría un estudio ulterior más ambicioso en el que se tratara de validar que un aumento en la competencia gramatical del alumnado implicaría un aumento en la competencia lectora del mismo. Dicho análisis causal, obviamente más complejo y ambicioso, no es adecuado afrontarlo sin realizar previamente el presente estudio pre-experimental sobre la correlación de variables.

3. Participantes.

Se plantea este estudio para un grupo de treinta y siete alumnos (26 niñas y 11 niños³). El muestreo de participantes no es aleatorio, sino de conveniencia, o intencional, siguiendo las terminologías propuestas, respectivamente, por Hernández et al. (2006) y por Flick (2012). El muestreo de conveniencia se contempla adecuado, por la facilidad de acceso a los participantes y por su voluntad, consentimiento y apropiada disposición para participar.

La elección del centro se ha realizado por las siguientes razones: (i) es un instituto con una población estudiantil muy heterogénea, en la que conviven alumnos de

³Hay que reseñar que, en total, los alumnos que se personaron para la realización de las pruebas fueron cuarenta y cinco, si bien hubo ocho de ellos que no realizaron las dos, sino solo una u otra de ellas, así, por razones obvias de imposibilidad de correlacionar resultados, solo se ha contabilizado en el estudio un grupo de treinta y siete que llegaron a hacer las dos pruebas. Eran alumnos de tres grupos distintos de segundo curso de la ESO del IES Miguel Servet de Zaragoza. Los participantes pertenecían, pues, al mismo nivel y recibían clases de tres profesores diferentes, respectivamente. Tenían entre 13 y 14 años.

muy distinto estrato social, económico, religioso, político, etc. (conviven estudiantes de orígenes familiares diversos también en cuanto a nacionalidad, etnia, cultura...), de este modo, reproduce de alguna manera la heterogeneidad de la población general⁴; (ii) el profesorado está acostumbrado a participar en proyectos de investigación y de innovación, y se mostró interesado en este estudio. Del mismo modo, la dirección del centro se mostró desde el primer momento de acuerdo con la investigación.

Por su parte, la elección de segundo de la ESO como el curso del que se extrajera la muestra se debe a dos razones fundamentales: La primera tiene que ver con el tipo de alumnado del que se trata, pues estamos ante un curso dentro de la educación obligatoria (frente a cursos de bachillerato), que es el nivel de la educación en el que nos interesa trabajar por afectar a un sector de la población mayor. Además, es un curso en el que la explicación metalingüística comienza a estar más desarrollada (frente a cursos de primaria). El segundo motivo por el que se eligió este curso es que se trata del alumnado con el que habitualmente trabaja la investigadora y ello facilita, tanto la preparación de los materiales (los contenidos gramaticales que el alumnado conoce en este curso), como la utilidad práctica de este TFM, que contribuirá a mejorar su labor docente y la de otros compañeros docentes interesados también en ello.

Por último, hemos de advertir que el tratamiento de los datos recogidos en este estudio cumple con los principios éticos de toda investigación (Simons, 2011) incluida la obtención del consentimiento de los informantes para participar voluntariamente en el proceso. En concreto, dado que los participantes son menores de edad (entre trece y catorce años –la mayoría–), se ha obtenido de forma escrita a través de una circular dirigida a sus padres o tutores legales. En el anexo 1 se incluye la carta de consentimiento informado que se dio a firmar.

⁴ Esta heterogeneidad del alumnado nos ha permitido no hacerles preguntas previas sobre su realidad socioeconómica individual. Consideramos que este tipo de preguntas podría ser un inconveniente para el buen desarrollo de la prueba y, dado que el instituto es una muestra representativa de la sociedad, consideramos que no era necesario.

4. Instrumentos para la recogida de la información y herramientas para el registro y análisis de los datos.

Tal y como hemos comentado anteriormente, este trabajo pre-experimental se basó en dos pruebas: la primera recogía información sobre la competencia gramatical de los estudiantes y la segunda sobre su comprensión lectora.

4.1. Prueba de competencia gramatical

La prueba para la recogida de datos sobre la competencia gramatical está elaborada de forma expresa para la investigación. Para dicha elaboración se establecieron los siguientes pasos:

En primer lugar se confeccionó un listado con los contenidos lingüísticos que estudiaban los alumnos participantes. Para garantizar que el listado se ajustaba al contenido curricular del nivel académico de su curso, se utilizó como documento de referencia la legislación educativa vigente en Aragón (Orden, 2016) que especifica el currículo de secundaria y autoriza su implantación. Además, se cotejó dicho listado con alguno de los profesores que impartía clases al alumnado que pasaría la prueba, para comprobar que esos contenidos se ajustaban a los de la programación de aula.

Los contenidos suelen aparecer agrupados en cuatro bloques: (i) conocimientos ortográficos, silábicos y de acentuación; (ii) conocimientos de morfología flexiva y derivativa, familias léxicas y familias semánticas; (iii) sobre conocimiento de categorización de palabras en general y reconocimiento y creación de formas verbales y (iv) sobre conocimiento de creación de sintagmas y oraciones simples y de reconocimiento de estas unidades. No obstante, no todos estos contenidos tienen la misma importancia para la investigación que queríamos llevar a cabo. Siguiendo a Demonte (2017) así como las orientaciones del proyecto GrOC, las preguntas debían estar orientadas a la reflexión lingüística, por lo que decidimos centrarnos en los siguientes seis niveles de análisis:

(i) Semántica léxica.

En el nivel de la semántica léxica, se ha centrado la investigación en ver cómo era la competencia de los estudiantes, entre otros, en el conocimiento del léxico (acceso léxico) del que hablan Gutiérrez y Pérez (2017) y en el conocimiento de los matices semánticos de las palabras, incluidas las palabras polisémicas (acceso semántico). Además, se ha valorado el reconocimiento de los campos semánticos (familias de palabras) y las relaciones léxicas de sinonimia y antonimia. Por ejemplo, de una lista de palabras, deberían mostrar su capacidad para asociar dichas palabras según el campo semántico al que pertenecieran. Además de querer averiguar su conocimiento de estos contenidos, se pretendía saber su grado de reflexión, por ejemplo a la hora de relacionar los significados con las estructuras semánticas de las palabras.

(ii) Semántica oracional.

En el nivel de semántica oracional la investigación se ha centrado en conocer cómo eran capaces de construir sintagmas y oraciones semánticamente coherentes (Cassany, 2016). Se ha querido ver cómo eran capaces de expresar sus reflexiones en este sentido y si lo hacían con terminología lingüística. Como ejemplo de ejercicio posible se les ofrece una nube de palabras para que construyan un enunciado con todas ellas y sin repetir ninguna (NGRAE, 2009: 58-71).

(iii) Sintaxis sintagmática.

En este nivel se ha abordado, principalmente, la organización de los sintagmas. Se ha buscado saber si los estudiantes eran capaces de reflexionar sobre dicha organización y sobre cómo podía influir en los significados de los enunciados. Por ejemplo, esto se podía valorar con ejercicios en los que tuvieran que fijarse en dos secuencias muy parecidas, pero con un matiz de organización u orden diferente, que los alumnos debían observar y reconocer, y luego saber explicar, con razonamientos gramaticales, esas diferencias semánticas; entre las diferencias estaba, por ejemplo, la presencia o ausencia del determinantes (NGRAE, 2009: 1269-1332).

(iv) Sintaxis oracional.

Este nivel es similar al anterior, aunque en este caso el abordaje es en el ámbito oracional. En concreto, se ha trabajado con aspectos relacionados con las alteraciones del orden en los elementos de la oración o la presencia o ausencia de determinadas categorías de palabras. Lo que se buscaba era ver su reflexión al relacionar esos

cambios sintácticos con los matices y cambios de significación. Para ello se han ideado ejercicios similares a los del apartado anterior pero con oraciones. Entre los ejercicios están los que se centran en advertir las diferencias que conlleva la presencia o ausencia de la preposición en determinados enunciados, como se destaca en La Gramática descriptiva de la lengua española (Boque y Demonte, 1999: V1, 657-705).

(v) Morfología flexiva.

Este nivel aborda todo lo relacionado con el dominio de la flexión de palabras. Por tanto, se ha trabajado sobre la concordancia en género y número. También se ha trabajado en la conjugación verbal y en la flexión de número, persona tiempo, modo y aspecto. Se buscaba que reflexionaran sobre estas categorías a partir de unas propuestas dadas. Como ejemplo valga un ejercicio en el que tenían que transformar un breve texto narrativo, contándolo desde otra situación comunicativa a la inicial (en vez de una realidad que pasara a ser un deseo); el cambio gramatical necesario era el modo del tiempo del verbo. Una vez realizado de manera intuitiva, su reflexión debía llevarlos a observarlo conscientemente y a expresarlo lingüísticamente. En la parte quinta de la Gramática Descriptiva de la Lengua Española de Bosque y Demonte (1999: V3, 4305-5041) se incluyen abundante documentación referente tanto a la morfología flexiva como a la morfología derivativa (v. el siguiente nivel de análisis).

(vi) Morfología derivativa.

En este nivel se trataba de trabajar las palabras desde el ámbito de la composición y derivación. Las propuestas estaban generalmente orientadas al desarrollo de su creatividad, para inventar palabras y/o para definirlas. Por ejemplo, entre otras tareas se les pedían neologismos (que inventaran palabras) con lexemas y afijos, a partir de modelos dados. Se intentaba juzgar así su capacidad de reflexionar sobre la asociación y/o la generalización de significados a partir de procesos de afijación, por ejemplo.

Para cada uno de estos niveles se prepararon cinco preguntas. Para ello, se partió de los modelos propuestos por Bosque y Gallego (2016)—de los que ya se ha hablado en el capítulo de introducción—, también de los encontrados en Bauzán (2018) así como de herramientas ofrecidas por plataformas educativas digitales como Socreative (n.d.) o Pares mínimos (n.d.). Con la prueba de competencia gramatical —como ya se ha avanzado en el apartado de objetivos— se pretendía recabar datos sobre varios aspectos que constituirían algunas de las variables a correlacionar: por un lado, cómo analizaban

los estudiantes cuestiones lingüísticas planteadas a cerca de la estructura sintáctica, la formación de palabras, la información gramatical flexiva o las relaciones de semántica; y por otro lado, qué tipo de reflexión realizaban dichos estudiantes para resolver o explicar, por ejemplo: ambigüedades, similitudes o diferencias, producción de enunciados u organización de palabras. Es decir, se mediría como analizaban y cómo reflexionaban. Así mismo, se tuvieron en cuenta las posibilidades de realización en el aula, es decir, que fueran preguntas que se pudieran contestar en formato papel, que permitieran un espacio en el que pudieran escribir sus reflexiones, pero que, al mismo tiempo pudieran ajustarse a un tiempo determinado. De esta manera se confeccionó un documento que contenía 30 preguntas. Algunas de dichas preguntas eran abiertas y otras cerradas.

4.1.1. El documento de 30 preguntas

A continuación se va a explicar, por apartados, en qué consistía cada una de las 30 preguntas diseñadas, así como qué tipo de reflexión se pretendía con ellas y a qué tipología pertenecía, según las propuestas de Bosque y Gallego (2016).

(i) Apartado de semántica léxica

En este apartado los ejercicios 1, 2 y 3 se pueden considerar del tipo que Bosque y Gallego (2016) llaman de *respuesta rápida con reflexión*.

Pregunta 1:

Forma tres bloques con las siguientes palabras y explica todos los criterios que has seguido para agruparlas. Panificadora. Tiburón. Flor. Medusa. Pradera. Montaña. Ballena. Panadería. Delfín. Arroyo. Panecillo.

El objetivo de esta pregunta era ver cómo reconocían los campos semánticos a los que pertenecían las palabras (familias de palabras) y si eran capaces de explicarlo como criterio para la agrupación.

Pregunta 2:

Empareja palabras del grupo I con palabras del grupo II. Explica los criterios que has seguido para hacer cada pareja. GRUPO I: Danza. Oscura. Oír. Guerra. Grueso. Pelo. GRUPO II: Flaco. Paz. Cabello. Clara. Escuchar. Baile.

El objetivo aquí era averiguar su competencia para reconocer sinónimos y antónimos y su grado de conocimiento y reflexión sobre estas categorías semánticas.

Pregunta 3:

En el siguiente enunciado, rellena los huecos con las letras que correspondan: L_ hi_ _ d_ m_ h_r_an_ e_ mi s_b_in_.

Se les solicitaba completar las letras que faltaban en las palabras de una sencilla oración, en la que el significado de los primeros términos evidenciaba cuáles debían ser los últimos (acceso léxico). Se quería saber su grado de conocimiento del léxico y su capacidad reflexiva para encontrar palabras, a partir de una lógica semántica, ayudados también por las grafías.

El ejercicio 4 del tipo de *análisis de secuencias ambiguas*. En estos ejercicios a los estudiantes se les pide que den dos (o varias) interpretaciones posibles para una misma secuencia. Se persigue que las interpretaciones estén argumentadas en cuestiones sintácticas y no solo semánticas. Es decir, que la reflexión que se busca es que se den cuenta de que la diferencia de significado tiene su origen en la estructura semántica.

Pregunta 4:

Di todos los significados que se te ocurran sobre la siguiente oración. Voy a pedir la carta.

Se perseguía averiguar su grado de conocimiento de términos polisémicos y su nivel de reflexión sobre la importancia de la situación comunicativa a la hora de atribuir significados (en este caso en relación a polisemia de un verbo).

Por último, el ejercicio 5 combina la tipología de *pares mínimos* con la de *elección de análisis*. Este tipo de ejercicios suele plantear dos secuencias gramaticales en las que solo hay un elemento diferenciador que los estudiantes han de identificar y analizar y explicar. En su reflexión, los estudiantes también tienen que elegir entre todos los posibles análisis que se les ocurran.

Pregunta 5:

Qué diferencias ves entre: a) La chica de la que hablé. b) La chica con la que hablé.

Se les pedía que dijeran las diferencias que vieran entre dos oraciones muy similares en su estructura, pero que variaban en la presencia de una preposición u otra. Se buscaba conocer si sabían distinguir el matiz semántico de las diferentes preposiciones y qué reflexión hacían para explicarlo.

(ii) Apartado de semántica oracional (y sintagmática):

Pregunta 1:

Forma parejas con las palabras de la siguiente tabla, uniendo las de un lado con las del otro. Di qué criterio has seguido para formarlas. APARTADO I: Perro. Cena.

Teléfono. Luz. Piloto. Bosque. APARTADO II: Arbolado. Conduce. Ladra.

Opípara. Brillante. Suena.

En la pregunta 1 de este apartado tenían que emparejar palabras de distintas categorías (sustantivo y verbo; sustantivo y adjetivo), decir el criterio que habían seguido para el emparejamiento y luego escribir una frase para cada pareja creada. Se pretendía saber si eran capaces de reconocer dichas categorías, reflexionar sobre la coherencia semántica entre ellas y emplear los términos lingüísticos apropiados para explicarlo, así como su competencia para la construcción de sintagmas y oraciones (colocaciones).

Pregunta 2:

Construye un enunciado completo ordenando las palabras del siguiente cuadro; utiliza cuantas más mejor. ¿Serás capaz de usarlas todas? Campos y caía hermanos mislluvia mojarse la sobre veía lentamente los a yo.

En la pregunta 2, se les proponía una serie de palabras desordenadas con las que debían construir, ordenándolas, un enunciado completo y coherente empleando, a ser posible, todas ellas. Se deseaba averiguar su competencia para construir oraciones gramatical y semánticamente correctas, a partir de unos términos dados.

Pregunta 3:

Lee el siguiente enunciado: "Mi prima escucha la lección". Ahora contesta a las siguientes preguntas. Utiliza la imaginación. a) ¿Cómo crees que es mi prima? b) ¿Cómo será la lección que tiene que estudias? c) ¿cómo imaginas que estudia? (explica dónde, en qué momento del día, cómo conseguirá estudiar, etc.) d) ahora, a partir de todo lo que has reflexionado, escribe un pequeño relato de 4 ó 5 líneas que se titule "Mi prima estudia la lección".

En la pregunta 3, se les solicitaba que, a partir de una oración simple, reflexionaran para poder contestar a preguntas sobre cómo podían ser las personas o las acciones que aparecían en dicha oración, luego tenían que escribir un breve relato teniendo en cuenta sus reflexiones; el título del relato debía ser la oración propuesta al comienzo. Se quería conocer su competencia para la producción de oraciones y breves enunciados, a partir de su propia reflexión e imaginación.

Pregunta 4:

Forma 6 enunciados de tres palabras cada uno, utilizando un elemento de cada recuadro. ¿Serás capaz de usarlas todas y no repetir ninguna? RECUADRO I: comer enfadarse conducir acordarse lavar buscar. RECUADRO II: el a mis de con la. RECUADRO III: ropa Juan pan coches Lucía Jaime.

En la pregunta 4, debían formar enunciados utilizando palabras de tres apartados: uno de verbos, otro de artículos, determinantes y preposiciones, y otro de sustantivos; debían emplear todas las palabras y no repetir ninguna. Se perseguía saber, como en las preguntas anteriores, su capacidad de creación de breves enunciados y, en este caso, su capacidad de flexionar los verbos del primer grupo de palabras, así como su competencia para elegir adecuadamente la categoría apropiada de palabra entre las tres que se incluían en el grupo intermedio, de forma que fuera gramaticalmente adecuada con la palabra (sustantivo) que escogieran del tercer grupo.

Pregunta 5

Empareja las palabras de una columna con las de la otra. Di en qué te has fijado para emparejarlas. COLUMNA I: El Muy Tus Relativamente La Demasiado Esas Bien. COLUMNA II: cerca más temprano calcetines pronto rampas deprisa ensalada.

En la pregunta 5, se les pedía que emparejaran palabras de dos columnas; una columna era de artículos, determinantes y adverbios, la otra de sustantivos y adverbios. Lo que se buscaba era similar a la pregunta anterior, pero no a nivel de oración sino a nivel sintagmático.

Estos cinco ejercicios estaban inspirados en la tipología de los de análisis inverso y síntesis.

(iii) Apartado de sintaxis (organización sintagmática)

De forma general todas las preguntas de este apartado, así como del siguiente, son del tipo que Bosque y Gallego (2016) califican de “pares mínimos”. En todas ellas se propone a los alumnos que digan las diferencias que ven entre los enunciados que forman el par y que razonen su respuesta. Como ya se ha dicho, este tipo de preguntas tiene interés, sobre todo, porque hacen pensar al alumno sobre las estructuras gramaticales –la organización sintagmática y oracional, respectivamente–, ejercitando con ello el hábito y la competencia de reflexionar sobre cómo esta organización puede

influir en el sentido de los enunciados. También en algunos de ellos se incluye la tipología de secuencia ambigua.

Pregunta 1:

Describe las diferencias entre: a) el verde del mar. b) el verde mar. c) el mar verde.

En la pregunta 1, se les decía que descubrieran las diferencias entre sintagmas muy similares, en los que la variación era el orden del sustantivo y del adjetivo. Se aspiraba a conocer si eran capaces de reflexionar sobre dicha diferencia y la sabían explicar con términos lingüísticos.

Pregunta 2:

*¿Qué diferencias observas en estos dos enunciados? a) Le dio al balón con fuerza.
b) Le dio al balón con rayas*

En la pregunta 2, se les instaba igualmente a que dijeran las diferencias, en este caso entre dos enunciados oracionales, en los que tenían que distinguir un complemento del nombre y un complemento del verbo. Se pretendía saber si eran capaces de explicar que en el caso del complemento verbal se informa sobre el modo en el que el sujeto realiza la acción, mientras que en el complemento del nombre se informa sobre las características del sustantivo que funciona como complemento directo (1 sintagma o 2).

Pregunta 3:

¿Qué diferencias observas en estos dos enunciados? a) María como pescado. b) maría come el pescado.

En la pregunta 3, se les planteaba también decir las diferencias entre dos enunciados oracionales en los que el sustantivo (complemento directo) iba con o sin determinante. Se deseaba averiguar su nivel de reflexión sobre la función especificadora del determinante.

Pregunta 4:

¿Qué diferencias observas en estos dos enunciados? a) Vienen contentas las alumnas. b) Vienen las alumnas contentas.

En la pregunta 4, tenían que hallar las diferencias entre dos enunciados en los que el orden de las palabras hace que funcionen como un tipo u otro de complemento (circunstancial de modo o predicativo. Se quería conocer si eran capaces de distinguir y reflexionar sobre ello y si observaban en alguno de los enunciados una posible ambigüedad.

Pregunta 5:

¿Qué diferencias observas en estos dos enunciados? a) Lleva guantes. b) Lleva los guantes.

En la pregunta 5, se les proponía que diferenciaran entre dos breves oraciones en las que la presencia de determinante ante el sustantivo (complemento directo) cambia el significado del verbo. Se perseguía saber si eran capaces de ver este matiz y si lo explicaban con términos lingüísticos.

(iv) Apartado de sintaxis (organización oracional)

Pregunta 1:

Di qué diferencias de significado ves entre estas dos oraciones. Razona tu respuesta. a) José carga la camioneta con paquetes. b) José carga paquetes en la camioneta.

En la pregunta 1 se les solicitaba que vean las diferencias de significado entre dos oraciones en las que el orden (alteración locativa) y la presencia o no de determinantes y preposiciones matizan su sentido. Se buscaba averiguar qué diferencias son capaces de ver y si las relacionan con la organización oracional.

Pregunta 2:

*¿Qué diferencias de significado ves entre estas dos oraciones? Razona tu respuesta.
a) Vimos a Luisa paseando. b) Paseando, vimos a Luisa*

En la pregunta 2 debían diferenciar entre dos oraciones en las que el orden y la presencia de la coma (focalización adverbial) cambian los significados. Se aspiraba a conocer cómo identificaban esta diferencia y si su reflexión se encaminaba hacia la focalización adverbial).

Pregunta 3:

*¿Qué diferencias de significado ves entre estas dos oraciones? Razona tu respuesta.
a) Le devolvió las botas camperas. b) Le devolvió las botas sucísimas.*

En la pregunta 3 se les pedía que dijeran las diferencias entre dos enunciados en los que había bien adjetivo complemento del nombre en un sintagma nominal, o bien un predicativo complemento del verbo en la oración. Se intentaba saber si eran capaces, no solo de identificar la diferencia de significado, sino de explicarla asociándola a las diferencias de funciones sintácticas.

Pregunta 4:

¿Qué diferencias de significado ves entre estas dos oraciones? Razona tu respuesta.
a) Se detuvo al sospechoso. b) Se detuvo el sospechoso.

En la pregunta 4 se les decía que distinguieran entre dos oraciones en las que la presencia de una preposición cambiaba el significado y la funcionalidad de una misma palabra que podía ser sujeto o complemento directo. Se procuraba averiguar si, no solo veían la diferencia de significado, sino cómo lo explicaban con términos lingüísticos.

Pregunta 5:

¿Qué diferencias de significado ves entre estas dos oraciones? Razona tu respuesta.
a) No tiene nada que decir. b) No tienes que decir nada.

En la pregunta 5 se les instaba a que diferenciaran un par de oraciones en las que el lugar donde aparecía un “que”, cambiaba su función (como conjunción o como pronombre relativo). Se pretendía conocer, al igual que en las preguntas anteriores, cómo explicaban la diferencia y cómo la razonaban con argumentos y términos gramaticales.

(v) Apartado de morfología flexiva

En las preguntas de este apartado se invita a los alumnos a que transformen un texto propuesto, pero no se les dice expresamente que cambien el tiempo o el modo verbales o de singular a plural el sujeto, etc., sino que se les indican dichos cambios de forma indirecta (proponiendo una situación comunicativa diferente) para que ellos mismos hagan los cambios de forma intuitiva y luego sean capaces de reflexionar sobre lo que han cambiado y lo sepan explicar gramaticalmente, es decir que hagan “metagramática”, *a posteriori*, sobre sus propias creaciones. Este tipo de ejercicios están inspirados en los que Bosque y Gallego (2016) proponen como ejercicios de análisis inverso y también en los de secuencias agramaticales.

Pregunta 1:

Mira los que le pasó a Rosa ayer por la mañana. “Ayer Rosa jugaba con la pelota en el patio y sus padres la miraban desde el balcón que estaba abierto bajo el tejado que adornaba Lola con cintas que había hecho esa misma mañana”. ¿Cómo se contaría la misma historia si en vez de pasar ayer le fuera a pasar mañana? ESCRÍBELA TU, PUEDES EMPEZAR ASÍ: “Mañana Rosa.....” ¿QUÉ INFORMACIÓN GRANATICAL CREES QUE HAS CAMBIADO?

En la pregunta 1 tenían que transformar una historia cuyos acontecimientos pasaban ayer y debían contarla como su fueran a ocurrir mañana. El cambio en la forma verbal era de tiempo pasado a futuro aunque no se les proponía con estos términos gramáticos, sino diciéndoles que en vez de contar la historia como si hubiera pasado ayer, la contaran como si fuera a pasar mañana. Se deseaba saber si lo conseguían cambiar con corrección y con las concordancias adecuadas y si luego sabían reconocer la información gramatical que habían alterado, y cómo y con qué terminología lo expresaban.

Pregunta 2:

Lee esta historia sobre lo que le pasó a la gente que vivía en un edificio. “La gente de este edificio vivía tranquila, se saludaba todas las mañanas con mucha amabilidad pero, un día, mucha de esa gente fue atacada por un virus marciano y no podía saludarse. Al sentirse tan mal, la gente afectada llamó a un especialista para que la curara; pasados unos días la gente pudo volver a saludarse y a ser amable como antes”. ¿Cómo contarías la historia si en vez de “la gente”, le pasara a “los vecinos”. ESCRÍBELA TÚ, PUEDES EMPEZAR ASÍ: “los vecinos de este edificio vivían.....” ¿QUÉ INFORMACIÓN GRAMATICAL CREEES QUE HAS CAMBIADO?

En la pregunta 2 el cambio que se les proponía era el de transformar una historia que le sucedía a “la gente”, para que ellos la contaran como si les sucediera a “los vecinos”, es decir, cambio de tercera persona de singular a plural. Se quería averiguar su grado de competencia para realizar correctamente las variaciones; al igual que en la pregunta anterior se les solicitaban las mismas reflexiones y tipo de comentario sobre los cambios que habían hecho.

Pregunta 3:

Lee esta historia habla de algo que ocurría todos los días hace un año: “Hace un año mis primas venían a casa y estudiábamos juntas, luego jugábamos y después nos marchábamos todas juntas al cine”. ¿Cómo se contaría la historia si solo hubiera ocurrido una sola vez? CUÉNTALA TÚ. PUEDES EMPEZAR ASÍ: “Hace un año mis primas vinieron a casa....” ¿QUÉ INFORMACIÓN GRAMATICAL CREEES QUE HAS CAMBIADO?

En la pregunta 3 se les solicitaba un cambio que implicaba pasar el tiempo verbal de pretérito imperfecto de indicativo a pretérito perfecto simple, por supuesto en el enunciado de la pregunta no se les daba esta información sino que se aludía para el cambio a una situación comunicativa diferente que implicaba esa variación. Se

perseguía conocer las mismas competencias que en los ejercicios precedentes, si bien - en este caso- la información gramatical que tenían que reconocer que habían cambiado era la de esos dos tiempos verbales, que implicaba también una variación del aspecto.

Pregunta 4:

El siguiente texto cuenta lo que nosotros hicimos un día en clase. “Aquel día nosotros habíamos hecho en el cuaderno todos los ejercicios que nos había mandado la profesora y ella nos puso muy buenas clasificaciones”. ¿Cómo contarías la historia si solo fuera un deseo? CUÉNTALA TÚ. PIEDES EMPEZAR ASÍ: “Aquel día ...ojalá.....” ¿QUÉ INFORMACIÓN GRAMATICAL CREEES QUE HAS CAMBIADO?

En la pregunta 4 debían reformular el texto cambiando el modo verbal, pasando de indicativo a subjuntivo, se les decía que debían contar la historia como si en vez de haber ocurrido de verdad, la contaran como si solo fuera un deseo. Se buscaba saber si hacían bien la reformulación y, como en casos anteriores, si reconocían los cambios que habían hecho y si lo sabían explicaban con términos lingüísticos.

Pregunta 5:

Lee y comenta las diferencias entre estos dos enunciados. a) Manuel miró a la mujer enfadado. b) Manuel miró a la mujer enfadada.

En la pregunta 5 no se les pedía una reformulación hecha por ellos, sino que comentaran las diferencias entre dos breves enunciados propuestos, en los que la variación consistía en el género de la palabra final (adjetivo), que implicaba la concordancia, bien con el sustantivo que hacía de sujeto de la acción, bien con el sustantivo que hacía de complemento directo. Se intentaba averiguar si eran capaces de reconocer esta concordancia y cuál era la reflexión gramatical que hacían al respecto. En este caso la pregunta estaba basada en el tipo de “pares mínimos”.

(vi) Apartado de morfología derivativa y palabras compuestas

En este apartado, entre otros aspectos, varias de las preguntas perseguían el desarrollo de la creatividad de los alumnos para que inventaran palabras, a partir de una lógica semántico-morfológica. En otras, se pretendía el desarrollo de la imaginación de los estudiantes para definir palabras derivadas. Son del tipo de ampliación y restricción.

Pregunta 1:

¿Qué característica tienen en común las siguientes palabras? Di todas las características que se te ocurran: Pararrayos. Abrecartas. Quitamanchas. Pisapapeles.

En la pregunta 1, se les decía que reconocieran las características que tenían en común varias palabras, todas ellas compuestas por un verbo y un sustantivo. Se pretendía conocer qué reflexión hacían para explicar la relación entre los dos lexemas que componían las palabras dadas, así como aquello que veían en común entre todas; también se pretendía ver qué información eran capaces de dar no solo en el ámbito semántico, sino en el lingüístico.

Pregunta 2:

Inventa, al menos, dos palabras relacionando elementos de un bloque con elementos del otro. Luego di el posible significado de las palabras que hayas formado. Hazlo según los siguientes ejemplos: “Sillón –ero = SILLONERO. Persona que vende sillones (Porque si carníbero es la persona que vende carne, sillonero será la persona que vende sillones). Flan –adería= FLANADERÍA. Lugar donde se venden flanes. (Porque si floristería es el lugar donde se venden flores, flanadería será el lugar donde se venden flanes)”. BLOQUE 1: Árbol. Jamón. Pelota. Bota. Pensar. BLOQUE 2: -ina; -oso; -able; -ción; -ismo.

En la pregunta 2, se les instaba a que inventaran al menos dos palabras (neologismos), a partir de un grupo de sustantivos y otro de sufijos y que luego las definieran. Para ello se les facilitaba un ejemplo, en el que se les daban sugerencias para hacer la definición. Se deseaba conocer, no solo si eran capaces de inventar las palabras, sino la reflexión lógica y gramatical que seguían para elaborar la definición.

Pregunta 3:

Define “Extraterrestre”.

En la pregunta 3 se les invitaba a que definieran una palabra derivada (por prefijación). Se quería averiguar cuál era la interpretación que daban a para explicar una derivación.

Pregunta 4:

Inventa al menos dos palabras relacionando elementos de un bloque con elementos del otro. Luego di el posible significado de las palabras que hayas formado. Hazlo según los siguientes ejemplo: “Pos- comido = POSCOMIDO. Es aquello que se come después. (Porque si pospuesto es aquello que se pone después, poscomido

será aquello que se come después). Infra- colocado = INFRACOLOCADO. Es aquello que está colocado por debajo (Porque si infravalorado es aquello que está valorado por debajo, infracolocado será lo que está colocado por debajo) ”.

BLOQUE 1: Repetida. Admitido. Aprobada. Querido. Hervida. BLOQUE 2: Pre-; In-; Sub; Anti-; Ex-.

La pregunta 4 era similar a la pregunta 2, pero en este caso se trataba de inventar palabras (neologismos) por prefijación. Como en el caso referido también aquí debían luego, definir las palabras inventadas por ellos.

Pregunta 5:

Define “codazo”

En la pregunta 5 tenían que definir una palabra derivada, como ocurría en la pregunta 3; aquí se perseguían los mismos fines que antes, pero en este caso la palabra propuesta para la definición era derivada por prefijación.

4.1.2. La prueba de jueces

Esta relación de 30 preguntas, fue sometida a lo que denominamos la “prueba de jueces”, de tal forma que se envió a un grupo de profesores vinculados al GrOC, para que eligieran dos preguntas de cada apartado que, según su criterio, medían mejor la competencia gramatical de un estudiante de segundo de la ESO; los profesores también podían añadir los comentarios que estimaran oportunos sobre el documento para mejorarlo. En el anexo 2 se incluye el documento de 30 preguntas que pasó la “prueba de jueces”, junto con la carta en la que se les explicaba qué debían hacer para elegir las preguntas que formarían parte del examen definitivo que iban a realizar los estudiantes en el aula. Fueron cinco los profesores que participaron en este proceso de elección.

De esta forma se seleccionaron las 12 preguntas (dos para cada apartado) siguientes:

- (i) Del apartado de semántica léxica escogieron la 2 (tres votos) y la 5 (tres votos).
- (ii) Del de semántica oracional seleccionaron la 1 (tres votos) y la 2 (tres votos).
- (iii) Del apartado de sintaxis sintagmática fueron la 2 (tres votos) y la 5 (tres votos).
- (iv) Del de sintaxis oracional eligieron la 3 (tres votos) y la 4 (tres votos).
- (v) Del apartado de morfología flexiva escogieron la 3 (cuatro votos) y la 4 (tres votos).

-(vi) Del apartado de morfología derivativa seleccionaron la 1 (tres votos) y la 2 (cuatro votos).

Paralelamente a su labor de selección de preguntas, el grupo de expertos y profesores vinculados al proyecto GrOC también aportó comentarios interesantes, de los que se benefició la tarea final de redacción y confección de las 12 preguntas definitivas⁵. Por otro lado, antes de llevar el examen al aula (y también antes de hacer la que se consideró como “prueba piloto” con estudiantes que no participaban en la investigación), se hizo una reordenación de las preguntas seleccionadas en la prueba de jueces, por medio de un sorteo aleatorio y de una distribución lo más equitativa posible tanto en los contenidos como en las formas. El objetivo era que las preguntas de un mismo apartado aparecieran mezcladas con las de otros apartados, así como que dos apartados pertenecientes al mismo campo gramatical, tampoco tuvieran preguntas consecutivas. Se procuró igualmente que preguntas de un mismo estilo (pares mínimos, ampliación, etc.) tampoco aparecieran contiguas. En el anexo 3 se puede revisar la tarea, tal y como se presentó a los estudiantes.

Las doce preguntas del examen son de carácter abierto, en todas ellas a los estudiantes se les solicita que expresen, bien sus criterios de respuesta, bien sus reflexiones sobre las mismas. Para la corrección del examen de 12 preguntas se elaboró una rúbrica en la que se establecían cuatro niveles de respuesta, que de manera general (con las matizaciones propias para cada pregunta) daban una calificación de 0 puntos cuando el alumno no contestaba o lo hacía mal. Se calificaba con 1 punto cuando el alumno contestaba pero no tenía criterio o lo expresaba someramente. Cuando el alumno contestaba bien y además expresaba sus reflexiones y criterios correctamente aunque fuera de manera intuitiva se le calificaba con 2 puntos. Y cuando, además de lo anterior, las reflexiones y los criterios eran expresados por el estudiante con términos lingüísticos adecuados, se puntuaba la respuesta con 3 puntos. El documento de la rúbrica se incluye en el anexo 4,

⁵ Por ejemplo, estimaron que era conveniente, en el enunciado de las preguntas, dar las instrucciones más detalladas y precisas y poner a los estudiantes algunos ejemplos, sobre todo cuando se les pedía que explicaran su criterio. Igualmente, también hicieron alguna sugerencia, en relación a las preguntas en las que los alumnos debían emparejar palabras, donde estimaron que también se les debería preguntar algo sobre el significado de los términos, para verificar que el emparejamiento no había sido por descarte. Además, alguno de los profesores dijo que los breves textos, propuestos en algunas preguntas para ser transformados, debían tener un contenido y una temática más atractivos para los jóvenes de esa edad.

Antes de concluir este apartado, hay que añadir que en la primera hoja de esta prueba de competencia gramatical (a modo de portada de la misma) se incluyó una página explicativa del examen y de los fines que tenía, así como una relación de varias preguntas en las que se les pedían a los participantes algunos datos adicionales.

Estos datos eran, por ejemplo, si sabían comunicarse en algún otro idioma además del español (las opciones eran sí/no) y en caso afirmativo debían decir qué idiomas; igualmente se les pedía que dijeran si veían series o películas en versión original sin subtítulos (opciones sí/no) en caso afirmativo debían escribir en qué idiomas. Así mismo si veían dichas películas o series con subtítulos (opciones sí/no) y en caso afirmativo, tenían que decir en qué idioma hablaban los actores.

También se les preguntaba si les gustaba leer (se les daban cuatro opciones de respuesta: *muy poco*; *algo*; *bastante*; *muchísimo*), en caso afirmativo se les pedía que escribieran qué tipo de lecturas les gustaba más. Además se les pidió que dijeran cuántos libros habían leído desde que acabaron el curso anterior –lo que suponía un periodo aproximado de once meses-, incluyendo los leídos en vacaciones que no fueran de lectura obligatoria durante el curso que estaban haciendo así como estos últimos.

Por último, al final del ejercicio se incluyeron unas líneas para agradecerles su participación y se dejó también un espacio en blanco en el que se les invitaba a expresar los comentarios que estimaran oportunos.

Aunque en el presente estudio no se iban a utilizar todos estos datos como variables para analizar y correlacionar, sí se vio oportuno solicitarlos por si fueran de interés en ulteriores investigaciones, ya que podía aportar luz a estudios que se pudieran hacer en este mismo sentido. Se pensó que si el presente trabajo mostraba indicios a favor de la hipótesis de correlación entre las dos variables principales, el estudio podría considerarse por su parte como “prueba piloto” de estudios posteriores más amplios. Como ya se ha mencionado, el examen íntegro se ha incluido en el anexo 3

4.2 Prueba de comprensión lectora.

Para medir la comprensión lectora de los participantes se utilizó la Prueba de Comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, también llamada CLP de formas paralelas Allende, Condemarín y Milicic (1991). En la presente investigación se

han utilizado concretamente las preguntas y los textos correspondientes al nivel 8 A: “Las variadas pinturas de los mexicanos” y “El hombre y el cielo”. Este nivel 8 A es el equivalente en nuestro sistema educativo actual al de segundo curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, nivel al que pertenecen los alumnos participantes en la investigación. Cada uno de los niveles de la CLP ofrece dos posibilidades de examen, A o B, y se recomienda la realización de solo uno de ellos; para el presente estudio se ha realizado el examen A. La prueba CLP está estandarizada y ha sido utilizada en diversas investigaciones, como la realizada por Vega, Torres y del Campo (2017) que también pretendía comprobar correlaciones entre variables referidas a diversas competencias lingüísticas.

La prueba CLP, como ya se verá más adelante, se pasó y se evaluó siguiendo las indicaciones de esta herramienta estandarizada. Para esta investigación, la CLP nivel 8 A se pudo localizar también en red a través la dirección URL (https://www.academia.edu/37510933/CLP_Formas_Paralelas_8o_Nivel_A_para_la_aplicaci%C3%B3n_de_la_Prueba_de_Compreensi%C3%B3n_Lectora_de_Complejidad_Ling%C3%BC%C3%ADstica_Progresiva). La prueba CLP general, contiene tanto el documento en el que se explica la prueba y la forma de corregirla, como al documento que constituye la prueba en sí misma.

El examen tiene dos partes: la primera consiste en la lectura de un primer texto, sobre el que los alumnos han de contestar 9 preguntas (agrupadas en tres sub-test) que constituyen 20 ítems de un total de 41 que tiene la prueba. Las preguntas son cerradas y en unas ocasiones, para contestarlas, los alumnos han de relacionar conceptos de una lista con opciones de respuesta múltiple de otra lista. En otras preguntas han de elegir una única opción como respuesta correcta de entre varias propuestas. La otra parte consiste en la lectura de un segundo texto sobre el que se proponen a los estudiantes 14 preguntas cerradas (agrupadas en otros tres sub-test), que suponen los 21 ítems restantes del examen general completo. El tipo de preguntas para este segundo texto es similar al del primer texto.

Se trata pues de un test en el que los alumnos no han de redactar, sino que han de señalizar redondeando cifras o letras como opción correcta de respuesta, o a lo sumo escribiendo, en un espacio de puntos suspensivos en blanco, la cifra o la letra que lleva la opción que hayan elegido como opción de respuesta a la pregunta formulada. Como se ha dicho unas líneas más arriba, la CLP de la que se dispuso, consta de dos

documentos. Uno es el examen que se da a los alumnos como prueba de comprensión lectora. En él se incluyen, en la primera hoja, algunas instrucciones sobre lo que han de hacer para realizar debidamente la prueba; el otro es el documento (destinado a los docentes). En él se explican las características de la prueba y cómo debe pasarse a los alumnos, así como la forma en que está organizada por niveles, las respuestas correctas y la manera de corregir y de calificar. En el nivel 8A, que fue el que se utilizó en nuestro estudio, el nivel máximo de respuestas correctas es de 41 puntos, uno por cada ítem.

4.3 Herramientas para el registro y el análisis de los datos.

Para llevar a cabo el registro de los datos, se procedió primeramente a la corrección de las pruebas realizadas a los alumnos. En el caso del examen de competencia gramatical las puntuaciones de las respuestas de cada una de las doce preguntas (que oscilaban de 0 a 3 puntos tal y como estipulaba la rúbrica antes mencionada) se registraron en un documento *Excel*, para su posterior volcado en el programa informático de análisis de datos *R Commander* de uso libre y gratuito con el que se procedió a las correlaciones. El estadístico utilizado fue el coeficiente de correlación de Pearson. En el anexo 5 se incluyen las hojas *Excel* de registro de datos.

5. Procedimiento.

En el mes de Abril de 2018 ya se había contactado con el centro donde se realizarían las pruebas y se elaboró el documento de “consentimiento informado”, aludido en apartados anteriores, que fue consensuado con la dirección y la jefatura de estudios del Instituto, así como con los profesores de los alumnos participantes. Cumplimentados ya todos estos trámites previos a la realización de las pruebas para la recogida de información, se llevaron a cabo los exámenes.

5.1. Realización de la prueba de competencia gramatical.

El primer examen se hizo el 16 de mayo por la mañana en la última hora lectiva, que en el centro de secundaria donde estudiaban los participantes era de 13'40h. a

14'30h, por lo que iban a contar con 50 minutos para ejecutarlo. Los alumnos pertenecían a tres grupos diferentes de segundo de la ESO, a los que impartían clase de lengua dos profesoras y un profesor respectivamente. El examen se realizó en dos aulas contiguas, ya que todos los alumnos no cabían en una sola. Ambas estaban bien iluminadas y acondicionadas correctamente para la realización de la prueba. Se dispusieron los pupitres de manera que los alumnos estuvieran separados para evitar que comentaran entre ellos sus posibles respuestas a las preguntas que se les formularan.

Los alumnos de los tres grupos estaban mezclados en las dos aulas. En una de ellas se quedó durante el tiempo del examen una de las profesoras, en la otra estuvo la segunda profesora, y el profesor estuvo pasando de un aula a otra como apoyo en la vigilancia de la prueba. Previamente a la entrada de los alumnos en las aulas, los tres profesores se habían reunido con la investigadora que les comentó las instrucciones sobre cómo debían proceder con los participantes y a qué dudas de los estudiantes podían responder y a cuáles no. También se les distribuyeron los exámenes.

Una vez sentados los alumnos, la investigadora los saludó (primero en un aula y luego en la otra) y les agradeció su colaboración y consentimiento (el documento firmado por los padres fue recogido con anterioridad a entregarles la prueba). Se les recordó que la actividad formaba parte de una investigación llevada a cabo en la Universidad de Zaragoza. Con brevedad la investigadora les explicó en qué consistía la prueba y cuáles eran las instrucciones para cumplimentarla adecuadamente (material de escritura permitido, respuestas que debían ser personales y no comentadas con los compañeros, orden y pulcritud en la ejecución, etc.). Se les dijo también que si tenían dudas levantaran la mano y el profesorado o la propia investigadora acudirían a atenderles y les responderían si era el caso y si no, no. Además se les recordó que los datos serían tratados respetando la confidencialidad.

Una vez atendidas las dudas generales propias de estudiantes de su edad, se procedió al reparto de las hojas de examen y se les instó a que realizaran todas las preguntas en silencio y en orden y que no se olvidaran de poner el nombre y cumplimentar todas las preguntas, tras lo cual debían repasarlas si les daba tiempo, advirtiéndoles que tenían 50 minutos para contestarlas (ya que al ser la última hora lectiva, se pudo contar con unos minutos adicionales al final del tiempo de clase, en compensación de los que se habían utilizado al comienzo para darles las instrucciones).

Algunos alumnos terminaron antes de acabar el tiempo estipulado y se les fue recogiendo el examen, otros emplearon los 50 minutos disponibles tras los cuales entregaron la prueba tal y como la tuvieran.

Tras salir los alumnos, los profesores hicieron recopilación de los exámenes cotejando con la lista de asistentes de los tres grupos (hay que señalar que los grupos no estaban completos en esa hora de ese día de la semana, por eso se había decidido de antemano mezclar a los asistentes para conseguir un número de participantes adecuado a la investigación).

5.2. Realización de la prueba de competencia lectora.

Las circunstancias de realización de este examen fueron idénticas a las del primer examen. Este segundo se llevó a cabo el 23 de mayo, justamente una semana después que el primero; el mismo día de la semana, a la misma hora, en las mismas aulas y con el mismo profesorado. También acudió la investigadora y estuvo todo el tiempo como la semana anterior. Las indicaciones generales que se les dieron fueron idénticas, si bien hubo algunas advertencias diferentes relativas a la prueba en sí, ya que se trataba de un examen distinto. Las instrucciones concretas para la prueba CLP venían dadas en el propio examen estandarizado y estaban escritas en la página de portada del mismo. Se instó a los alumnos que las releyeran bien antes de empezar a responder las preguntas. El procedimiento que se siguió fue igual. Pero al concluir la prueba se les iba dando a cada alumno un diploma de participación en el que venía su nombre y los logotipos y sellos académicos oportunos, así como el título de la investigación y los nombres de las responsables de la misma⁶. En el anexo 6 se incluye el diploma.

Cuando todos los alumnos hubieron concluido y abandonado las aulas, se cotejaron también los exámenes con la lista de asistentes y ya se vio en ese momento que varios de los que habían hecho el primer examen no habían estado en el segundo y viceversa, como ya se ha dicho en el apartado de participantes.

⁶Una vez que todos los estudiantes habían salidos de las dos aulas, la investigadora también entregó a los tres profesores colaboradores un recuerdo de agradecimiento por su labor. De igual modo se dieron los correspondientes obsequios a la dirección y a la jefatura de estudios del instituto. Y se acordó con ellas que cuando la investigación concluyera y fuera defendida y publicada, se les haría llegar para que conocieran los resultados, cuestión en la que estaban interesadas, así como buena parte del profesorado del departamento de lengua.

5.3. Criterios de científicidad.

En la presente investigación se han utilizado metodologías tanto de carácter cualitativo como cuantitativo. Por esta razón, siguiendo a Hernández et al. (2010) y a Sabirón (2007) hay que prestar especial atención a criterios de científicidad, tanto en un sentido como en el otro, esto es, aspectos relacionados con: validez, confiabilidad y objetividad, si se refieren a metodologías cuantitativas; y dependencia, credibilidad, confirmación y utilidad, si se refieren a metodologías cualitativas. Este apartado se va a centrar en mencionar los métodos utilizados para aumentar, en conjunto, dichos criterios de científicidad.

Para ello se ha aplicado en varias ocasiones a lo largo del proceso investigador el método de triangulación. En concreto, se realizaron dos triangulaciones referidas al instrumento de recogida de datos. Una fue la que se ha llamado “prueba de jueces” por medio de la cual profesores y expertos vinculados al proyecto GrOC ayudaron en la confección del examen sobre competencia gramatical. La otra fue la “experiencia piloto” con esta herramienta, ya diseñada, que se les pasó a estudiantes no vinculados con la investigación. Por otro lado, también se hizo una triangulación de datos referida a los tipos, ya que no solo se han recogido datos de tipo cualitativo, sino también de carácter cuantitativo. Los primeros en ambas pruebas, a través de respuestas a preguntas más cerradas, y los segundos, en la prueba de gramática por medio de preguntas abiertas. Por último, se realizó una triangulación de investigadores (en este caso de correctores), puesto que una vez obtenida la rúbrica para la corrección de la prueba de gramática, diversos profesores de enseñanza secundaria se prestaron a colaborar con la investigadora y hacer la corrección paralela de varios exámenes siguiendo las indicaciones de dicha rúbrica, con ello se pretendía minimizar los sesgos y tendencias que pudiera tener la investigadora.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Los resultados que se ofrecen seguidamente están organizados en función de los objetivos de la investigación. Como se avanzó en la introducción, con este trabajo se pretende conocer si existe correlación entre la competencia gramatical y la competencia de comprensión lectora en estudiantes de segundo curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Este conocimiento enfoca la investigación a un primer objetivo general y a otro segundo objetivo de correlaciones más específicas.

1 Resultados en función del primer objetivo.

Se pretende validar la correlación general entre las competencias lingüísticas: gramatical y de comprensión lectora. Es decir, evidenciar que los estudiantes que demuestran más reflexión meta-gramatical son también los que comprenden mejor un texto (y viceversa). La validación implica que las propuestas del proyecto GrOC (orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática a favorecer la reflexión metalingüística para mejorar las competencias instrumentales de la lengua materna) van por el buen camino.

La correlación de Pearson entre las calificaciones generales de las pruebas de gramática y de la comprensión lectora, arroja estos resultados según el programa *R Commander*:

```
data :CalificaciónGolbal and Lectura
t = 3.2747, df = 35,p-value = 0.002388
altenativehypothesis: true correlationisnotequal to 0
95 percentConfidenceinterval: 0.1900904 0.6986677
sampleestimates: cor 0.4842811
```

El resultado es relevante para la investigación y corrobora la hipótesis de correlación general, porque -como se puede observar- el *p-value* (que es el índice que establece si los resultados son significativos) es 0.002388. Esto es, significa que en más

de un 99,8% de las ocasiones, los que mejor hacen el primer test, mejor hacen el segundo.

Este resultado general, va en la línea del obtenido en la investigación, mencionada anteriormente en este trabajo y realizada por Vaga, Torres y Campo (2017). En ella, de manera similar a la hecha aquí, se trataba de correlacionar -también- dos competencias lingüísticas, si bien en dicho caso eran: las habilidades meta-morfológicas, y la competencia lectora.

En lo que a nosotros nos concierne, este resultado implica la constatación de que la correlación general entre las mencionadas competencias lingüísticas se da, es un dato alentador para seguir trabajando en las propuestas y líneas del proyecto GrOC y abre, además, un horizonte más perfilado hacia nuevas investigaciones en este campo de la enseñanza de la lengua en general y la gramática en particular.

Por otro lado, también hay que recordar que el presente trabajo era un estudio pre-experimental descriptivo y correlacional, y que no se trataba de un estudio experimental o pseudo-experimental, ya que el objetivo no era establecer relaciones de causa-efecto. Ahora bien, al haberse constatado la correlación de las variables, esto justifica e incluso hace aconsejable otro estudio posterior longitudinal de carácter experimental, en el que se pueda comprobar que el entrenamiento (en tareas de las que aquí se han propuesto) y la reflexión metalingüística mejoran la comprensión lectora de los estudiantes. En cualquier caso, los resultados de esta investigación realizada ahora son un punto de partida idóneo para seguir caminando (trabajando, investigando) hacia dicho horizonte.

2. Resultados en función del segundo objetivo.

Confirmada la correlación general, el segundo objetivo pretende verificar en qué preguntas (sobre distintos aspectos gramaticales) se daba esta correlación, y lo hacía de forma más significativa. El análisis de los datos obtenidos nos dan los siguientes resultados:

Las preguntas que correlacionan significativamente, es decir, con un índice de confianza superior al 95% (en estos casos, el *p value* ha de ser menor que 0.05) son las

número 10 y 7 del examen de gramática, asociadas con la semántica léxica y la sintaxis oracional, respectivamente, según orden intensidad de significación.

Hay otro grupo de cinco preguntas que aparecen con un *p value* entre 0.05 y 0.1, lo que significa una confianza de entre el 90 y el 95%; ello revela que muestran una tendencia de correlación considerable, aunque no sea estrictamente significativa. Entre estas preguntas las que marcan más tendencia son la 1 y la 12 del examen, que son de nuevo sobre sintaxis oracional y semántica léxica, respectivamente. Las otras tres preguntas que marcan tendencia son la 5, 9 y 6: sobre morfología derivativa, sintaxis sintagmática y semántica oracional, respectivamente, según orden de intensidad de tendencia. Para el resto de preguntas el *p value* es superior a 0.1; no hay tendencia.

A continuación se van a plasmar dichos resultados, tal y como los ofrece el programa informático y se va a recordar en qué consistían las preguntas, ordenándolas de mayor a menor significación y/o tendencia en la correlación.

La pregunta que ha obtenido una correlación más significativa con la comprensión lectora de los estudiantes ha sido la pregunta 10:

Pregunta 10:

Empareja palabras del grupo I con palabras del grupo II. Explica los criterios que has seguido para hacer cada pareja: GRUPO I: *Danza; Oscura; Oír; Guerra; Grueso; Pelo*. GRUPO II: *Flaco; Paz; Cabello; Clara; Escuchar; Baile*.

```
data :Lectura and Pregunta.10
t = 3.6886, df = 35, p-value = 0.0007606
alternative hypothesis: true correlation is not equal to 0
95 percent confidence interval: 0.247485 0.7282481
sample estimates: cor 0.5290723
```

Como vemos, se trata de un ejercicio diseñado para averiguar su competencia a la hora de reconocer sinónimos y antónimos y cuál es la reflexión que hacen para llevar a cabo el emparejamiento de palabras que guardan dicha relación semántica. Se media también su destreza para expresar su reflexión con términos gramaticales. El tipo de ejercicio es del que Bosque y Gallego (2016) llaman de *respuesta rápida con reflexión*.

Los resultados obtenidos a partir de esta pregunta indican que la capacidad de reflexionar sobre cómo está organizado el lexicón mental y las relaciones que se establecen entre distintas unidades léxicas correlaciona con una buena comprensión

lectora. Resulta evidente que cuanto más vocabulario tenga un lector, mejor entenderá los textos. No obstante, a la vista de los resultados obtenidos en este estudio, se puede decir que una mejor reflexión sobre la manera en la que está organizado este vocabulario, también correlaciona con la comprensión lectora (Así pues, quizás, entender bien las relaciones que se establecen en el léxico contribuye a una mejor comprensión de su uso.).

La segunda pregunta que ha obtenido una correlación significativa es la pregunta 7:

Pregunta 7

¿Qué diferencias de significado ves entre estas dos oraciones? Razona tu respuesta:
a) Le devolvió las botas camperas; b) Le devolvió las botas sucísimas.

```
data :Lectura and Pregunta.7  
t = 2.5843, df = 35, p-value = 0.01409  
altenativehypothesis: true correlationisnotequal to 0  
95 percentconfidenceinterval:0.0876756 0.64116249  
Simple estimates: cor0.4003068
```

La pregunta pertenece al tipo de ejercicios que desde el proyecto GrOC se considera como de pares mínimo. Por medio de este tipo de ejercicios se puede comprobar la reflexión que hacen los estudiantes sobre la estructura oracional (adjetivo dentro del SN como complemento de botas frente a adjetivo fuera del SN como complemento predicativo). En este caso los resultados nos muestran que esa capacidad de reflexionar sobre cómo están organizadas las palabras en los sintagmas y las oraciones correlaciona con una buena comprensión lectora. Y además, se puede decir también que, a tenor de los resultados que arroja esta pregunta, una mejor capacidad de reflexión sobre la relación entre la estructura sintáctica y los distintos significados de la cadena hablada se relaciona con la mejor interpretación de los textos.

Como se ha avanzado anteriormente, además de estas dos preguntas (10 y 7) que han arrojado resultados significativos, en lo que a la correlación específica de variables se refiere, ha habido otras cinco cuyos resultados no han llegado a ser significativos, pero sí son reseñables, ya que han mostrado una tendencia, es decir, un *p-value* mayor que 0,05 pero menor que 0,1. A continuación se analizan dichas preguntas:

Pregunta 1:

¿Qué diferencias de significado ves entre estas dos oraciones? Razona tu respuesta:
a) Se detuvo al sospechoso; b) Se detuvo el sospechoso.

```
data :Lectura and Pregunta.1  
t = 1.9148, df = 35, p-value = 0.06372  
altenativehypothesis: true correlationisnotequal to 0  
95 percentconfidenceinterval: -0.01786547 0.57462104  
sampleestimates: cor0.3079361
```

Esta pregunta era del tipo que del Bosque y Gallego (2016) denominan pares mínimos; como se ha venido diciendo con esta clase de ejercicios se comprueba el nivel de reflexión de los alumnos, en este caso, sobre la estructura oracional y cómo la presencia o ausencia de una preposición puede cambiar la función sintáctica de un sustantivo (CD vs. Sujeto). Se trata, por tanto, del mismo tipo de competencia que la que se ha visto en la pregunta 7.

Pregunta 12:

Qué diferencias ves entre: a) La chica de la que hablé; b) La chica con la que hablé.

```
data :Lectura and Pregunta.12  
t = 1.8708, df = 35, p-value = 0.06976  
altenativehypothesis: true correlationisnotequal to 0  
95 percentconfidenceinterval: -0.02495664 0.56984973  
Simple estimates: cor 0.3015004
```

Esta pregunta 12 combinaba la tipología de dos clases de ejercicios, los de pares mínimos y los de elección de análisis. La reflexión que debían hacer era sobre el valor semántico de las preposiciones. El ejercicio se puede considerar también de elección de análisis porque como se apunta desde las perspectivas del GrOC, los estudiantes han de hacer varios análisis en el transcurso de su reflexión como también ocurre en esta pregunta. Pero, además del significado de las preposiciones, aquí también hablamos de papeles temáticos. Y así se puede decir que, según los resultados de esta pregunta, una especial intuición sobre las diferencias entre el tema y el comitativo (hablar de alguien frente a hablar con alguien) correlaciona con una mejor comprensión general de los textos.

Pregunta 5:

Inventa, al menos, dos palabras relacionando elementos de un bloque con elementos del otro. Luego di el posible significado de las palabras que hayas formado. Hazlo según los siguientes ejemplos: *Sillón -ero* = SILLONERO. ‘Persona que vende

sillones' (Porque si *carnicero* es 'la persona que vende carne', *sillonero* será 'la persona que vende sillones').*Flan -adería*= FLANADERÍA. 'Lugar donde se venden flanes' (Porque si *panadería* es 'el lugar donde se vende pan', *flanadería* será 'el lugar donde se venden flanes').BLOQUE 1: Árbol. Jamón. Pelota. Pensar; BLOQUE 2: -ina; -oso; -able; -ción; -ismo.

data : Lectura and Pregunta.5

t = 7909, df = 35, **p-value = 0.08196**

alternative hypothesis: true correlation is not equal to 0

95 percent confidence interval: -0.03783429 0.56108119

Simple estimates: cor 0.2897366

Esta pregunta 5 pertenece a la tipología de ampliación y restricción, en la que prima la reflexión orientada hacia la creatividad de los alumnos, así como a favorecer su capacidad de elección entre opciones, desechando las que no estimen apropiadas para la resolución de la tarea. La pregunta pertenece al nivel de análisis gramatical relacionado con la morfología derivativa, especialmente con la creación de palabras y la interpretación de la estructura morfológica de las palabras. A tenor del análisis de los resultados de esta pregunta, se puede decir que una buena comprensión del significado interno de las palabras complejas se relaciona con una mejor comprensión de los textos.

Pregunta 9:

¿Qué diferencias observas en estos dos enunciados?: a) Lleva guantes; b) Lleva los guantes.

data: Lectura and Pregunta.9

t = 1.7443, df = 35, **p-value = 0.08989**

alternative hypothesis: true correlation is not equal to 0

95 percent confidence interval: -0.04537785 0.55588150

Simple estimates: cor 0.2827992

De nuevo encontramos otra pregunta, la 9, del tipo de pares mínimos, entre las que marcan tendencia. En esta tarea los alumnos debían hacer la reflexión sobre los cambios semánticos y sintácticos que puede implicar la presencia o ausencia de un determinante artículo, dentro de la estructura sintagmática. En este caso estamos hablando de información referencial, ya que nos encontramos ante una diferencia de deixis. Lo que los resultados de esta pregunta muestran al ser analizados es que reconocer diferencias sutiles sobre si se habla de un predicado complejo (llevar guantes) o un predicado con un argumento (llevar + los guantes) se relaciona con una mejor comprensión del texto.

Pregunta 6:

Construye un enunciado completo ordenando las palabras del siguiente cuadro; utiliza cuantas más mejor. ¿Serás capaz de usarlas todas? CAMPOS; Y; CAÍA; HERMANOS; MIS; LLUVIA; MOJARSE; LA; SOBRE; VELA; LOS; A; YO. LENTAMENTE.

```
data :Lectura and Pregunta.6  
t = 1.7367, df = 35, p-value = 0.09124  
alternative hypothesis: true correlationisnotequal to 0  
95 percentconfidenceinterval: -0.0466075 0.5550294  
Simple estimates: cor 0.2816651
```

Por último, esta pregunta 6, participa de una tipología diferente a las anteriores, se trata de la denominada por Bosque y Gallego (2016) como de análisis inverso y síntesis ya que se pide construir un enunciado. Con esta clase de tareas se promueve además de la reflexión, la creación de los estudiantes y, sobre todo, la capacidad de abstracción, que según estos autores es un aspecto poco cuidado en la enseñanza de la lengua. Este es, pues, un ejercicio de producción lingüística. Desde la investigación sobre la enseñanza de segundas lenguas se conoce bien la interdependencia entre comprensión y producción. La tendencia aquí encontrada viene a reforzar esta interrelación: aquellos estudiantes que presenten una mayor capacidad de producir enunciados que cumplan unas condiciones dadas serán los que mejor comprendan textos ajenos.

En la siguiente tabla (a vuelta de página), se plasman los resultados obtenidos a partir del programa *R Commander*, en relación al segundo objetivo del trabajo, ordenadas las preguntas según el índice de *p value*, de mayor a menor significación y/o tendencia.

Nº DE PREGUNTA EN EXAMEN	P VALUE del programa, <i>R.Commander</i>	APARTADO DE GRAMÁTICA	TIPO DE PREGUNTA PROPUESTAS GROC
10	0.0007606	Semántica léxica	Respuesta rápida con reflexión
7	0,01409	Sintaxis oracional	Pares mínimos
1	0.0637	Sintaxis oracional	Pares mínimos
12	0.06976	Semántica léxica	Pares mínimos y Elección de análisis
5	0.08196	Morfología derivativa	Ampliación y restricción
9	0.08989	Sintaxis sintagmática	Pares mínimos
6	0.09124	Semántica oracional	Análisis inverso y síntesis

Tabla 1: Resultados correlación preguntas examen gramática.

Como se ha visto en este apartado de correlaciones específicas, si se tiene en cuenta tanto las preguntas que arrojan datos significativos, como las que arrojan tendencia, podemos constatar que los ámbitos que más marcada correlación presentan son los de semántica léxica y sintaxis oracional, siendo el primero de ellos el que mayor significación presenta en la pregunta 10, además de marcar tendencia en la pregunta 12. El nivel de sintaxis oracional también está presente en dos de las preguntas; con correlación significativa en la pregunta 7 y como tendencia en la 1.

Además, se observa que solo hay un nivel de análisis grammatical que no se encuentra ni entre los que tienen significación ni tendencia, se trata del nivel de morfología flexiva. Los otros tres niveles restantes están correlacionados de una u otra forma con la comprensión lectora, es decir, los niveles de análisis grammatical de morfología derivativa y sintaxis sintagmática.

Por otro lado, en cuanto a la tipología de ejercicio que más ha correlacionado con mayor índice de significación, se observa que es la de respuesta rápida con reflexión, si bien el tipo de ejercicio que más veces aparece correlacionado es el de pares mínimos.

Este trabajo parece indicar que existe una relación entre la comprensión de un texto como tarea global y la comprensión de los distintos niveles de computación lingüística: comprender palabras complejas (tendencia de la pregunta 5), relaciones

paradigmáticas entre unidades léxicas (correlación significativa de la pregunta 10), comprender información sintagmática, como la deixis (tendencia de la pregunta 9) o los papeles temáticos (tendencia de la pregunta 12) y, por último, comprender la relación entre estructura y significado (correlación significativa de la pregunta 7 y tendencia de la pregunta 1). Además, la tendencia de la pregunta 6 apunta a la interrelación entre comprensión y producción lingüística.

4. CONCLUSIONES

1 Conclusiones Generales.

Tras todo lo dicho hasta ahora la primera conclusión es que: nuestra investigación constata la existencia de correlación general de variables entre la competencia gramatical -de un grupo de alumnos de segundo de la ESO del instituto Miguel Servet de Zaragoza- con su competencia de comprensión lectora. Es decir, los que más competencia gramatical demuestran son los que mejor comprensión lectora tienen, y viceversa. Al tratarse de un estudio pre-experimental, no se puede hablar de causa-efecto entre las variables, pues no se ha realizado ninguna intervención con los participantes, salvo la tarea para la recogida de datos para este estudio de carácter descriptivo.

Se constata también la existencia de correlaciones específicas significativas entre la comprensión lectora y las variables referidas a los distintos niveles de análisis gramatical con los que se ha trabajado. Los niveles que presentan una correlación estadísticamente significativa son los de semántica léxica y sintaxis oracional, por este orden⁷.

Hay que tener en cuenta que, si bien la investigación se ha centrado, en lo que se refiere a nivel de semántica léxica, en ver la competencia de los estudiantes en cuanto al conocimiento del léxico (acceso léxico), el conocimiento de matices semánticos de las palabras (acceso semántico), los campos semánticos (familias de palabras) así como las relaciones léxicas de sinonimia y antonimia, han sido –precisamente- los que han marcado una correlación más significativa.

El otro nivel de análisis gramatical en el que se da la significación en la correlación con la comprensión lectora es el de sintaxis oracional; en él se ha trabajado para esta investigación, con aspectos como la ordenación y relación de las palabras

⁷Merece la pena señalar que del resto de preguntas que sin tener significación, sí marcaban tendencia, estaban con mayor índice, justamente también, dos pertenecientes a estos niveles de análisis que acabamos de mencionar.

dentro de las oraciones. Por ejemplo en el ejercicio que tuvo la correlación significativa se abordaba la alternancia de función del adjetivo como complemento del nombre en un S.N. con la función de complemento del verbo, dentro del predicado.

Sintetizando lo mencionado hasta ahora, y considerando las tendencias, podemos decir que la comprensión lectora se relaciona con todos los niveles de análisis del significado: palabras complejas, relaciones léxicas, información sintagmática y relación estructura-significado. Además, no se ha de obviar la interrelación producción-comprensión.

Por otro lado, y dado que este trabajo se ha realizado teniendo en cuenta la iniciativa del proyecto GrOC, de enfocar la enseñanza de la Gramática hacia las Competencias, merece la pena destacar también que el tipo de ejercicios que más veces ha correlacionado es el de pares mínimos; y que el correspondiente a la pregunta de mayor índice de correlación es el de respuesta rápida con reflexión. De lo que acabamos de mencionar se deduce que fomentar la ejercitación de los alumnos con esta tipología de tareas podría favorecer la comprensión lectora.

En resumen, las conclusiones de esta investigación nos llevan a pensar que las correlaciones que se han constatado derivadas de los resultados de este estudio, son un indicio que apoya los postulados del GrOC.

Para terminar este apartado, cabe apuntar también, algunas de las posibles aplicaciones del presente estudio: (i) la rigurosidad científica que ha guiado su realización; (ii) el deseo de aportación a la comunidad docente y al ámbito de la gramática, de los resultados obtenidos y del conocimiento científico generado, así como de la experiencia empírica; (iii) la intención ofrecer el instrumento de recogida de datos, para que pueda ser utilizado por compañeros docentes interesados en que sus alumnos se entrenen, desde un nivel básico, en tareas y ejercicios inspirados en las propuestas del GrOC; (iv) la propia experiencia para la investigadora que ha constatado también, en su aula, algunos de los beneficios de enfocar la enseñanza de la gramática orientándola hacia las competencias.

2 Estudios futuros

Tras todo lo dicho, se ve la conveniencia de seguir investigando en este campo de trabajo sobre la forma de enseñar la lengua y la gramática, en los sentidos siguientes:

- (i) Aunque la muestra de los participantes de este trabajo es un reflejo bastante fidedigno de la población juvenil en general, en estudios ulteriores se podría ampliar la población investigada para comprobar si la correlación se sigue dando. En el caso de que esto sea así, la validez externa del trabajo aumentaría y permitiría extrapolar a la población general los resultados obtenidos de esta investigación.
- (ii) Dado que en este trabajo se ha encontrado una correlación entre las variables de competencia gramatical y competencia lectora, sería muy interesante realizar una investigación de carácter experimental, que incluya una intervención con el alumnado, consistente en el entrenamiento con tareas de la tipología que se proponen desde el GrOC, para verificar si hay o no relación de causa-efecto entre las dos variables, y en qué sentido.
- (iii) Así mismo, se deberían incluir en las futuras investigaciones otras variables (como la cantidad de lenguas que hablan los estudiantes y el nivel que tienen, los libros que leen al año, etc.) que pudieran arrojar más luz a los resultados obtenidos en esta. De este modo, creemos que el presente trabajo puede servir como prueba piloto para investigaciones venideras, dado que se cuenta con dichos datos adicionales recogidos de los participantes, aunque ahora no hayan sido utilizados.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allende, F., Condenartín, M., y Milicic, N. (1991). *Prueba CPL formas paralelas de Comprensión Lectora de complejidad Lingüística Progresiva: 8 niveles de lectura*. Santiago: Ediciones UC.
- Arraiz, A., y Sabirón. F. (2012). Las Narrativas personales en la comunicación y su discusión metodológica. En: *Investigación y conocimiento científico*. Nieto, S., y Escamilla, M. A. (Eds). Salamanca (España)-Querétaro (Mexico)
- Bauzán, A. (2018). *La metodología de los pares mínimos aplicada a la mejora de la escritura en secundaria: Los signos de puntuación*, ms. (TFG), UAB
- Bosque, I.(1998). Competencia gramatical. En: *Filosofía del lenguaje I. Semántica*. Edición de Acero, J. J. Madrid: Trosa S.A.
- Bosque, I., y Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Bosque, I., y Gallego, A. 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*, 54(2), 63-83.
- Bosque, I., y Gallego, A. J. (2018). La gramática en la enseñanza media. Competencias oficiales y competencias necesarias. ReGrOC. *Revista de Gramática Orientada a las competencias*, 1(1),141-202
- Cassany, C.D. (2016) ejercitar arquitecturas sintácticas. *Transformación* 12 (2), 11-20.
- Demonte, V. (2017). Gramática y ciencias. La educación lingüística de los jóvenes. *IV Jornadas GrOC. Relaciones entre gramática y otras disciplinas*. UB.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gonález, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Síntesis.
- GrOC (n.d.) <http://www.groc.info/es/> (Último acceso 15-11-2018)
- Gutiérrez, E., y Pérez, P. (2017) Fenómenos de restricción léxica aplicados a la enseñanza de la escritura. *Linred n° 14 (Lingüística en la red. Revista digital)*

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.

NGRAE (2009) Nueva gramática de la lengua española. ASALE: Espasa.

Orden (2016) Orden ECD 489/2016/26 Mayo: (20919)

<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909> (último accedo 15-11-2018)

Pares mínimos (n.d.) <https://twitter.com/paresminimos?lang=es>(Último acceso 15-11-2018)

PISA (2015) Informe.

<https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf>(Último acceso 15-11-2018)

Popkewitz, Th. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

Robinson, K., y Aronic, L. (2009). *El Elemento*. Barcelona: Randon Housse Mondadori S.A.

Sabirón, F. (2007). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editores.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

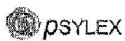
Socreative (n.d.). <https://www.inspiratics.org/es/recursos-educativos/rubricas> (Último acceso 15-11-2018)

Soler, J.R. (2000). Hacia una comunidad crítica en contextos educativos democráticos: una cuestión controvertida en la gestión escolar. *Anuario de pedagogía* 2, 163-196.

Vega, Y., Torres, A. M., y del Campo, M. D. (2017). Habilidades meta-morfológicas y su incidencia en la comprensión lectora. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 50 (95), 453-471.

6. ANEXOS.

1. Carta de consentimiento informado.



Estudio de investigación:

Competencia Gramatical y Competencia Lectora.

Un estudio experimental sobre la correlación entre estas dos medidas en estudiantes zaragozanos de segundo de la ESO

La presente investigación corresponde al Trabajo de Fin de Máster de *Literaturas Hispánicas y Lengua Española: tradición e identidades* de Dña. Elena Colera y está dirigido por la Dra. María del Carmen Horno, profesora titular de Lingüística en la Universidad de Zaragoza. Tiene como objeto conocer la posible correlación entre las competencias gramatical y lectora en estudiantes de segundo de la ESO. Para ello, se requiere la participación de un conjunto de niños de este curso escolar. Se trata de realizar con ellos dos ejercicios (cuestionarios), en los que se les presentan una serie de preguntas cerradas o semiabiertas. La investigación no cuenta con apoyo económico alguno, por lo que no se puede dar ninguna gratificación a los participantes del estudio. Se les entregará un pequeño diploma que haga constar su participación. A los estudiantes se les citará en el propio instituto en la fecha y el horario acordado con la dirección del centro o los profesores implicados. Cada una de las sesiones durará aproximadamente 50 minutos y los resultados de las mismas se usarán únicamente con fines estadísticos y no personales. En ningún caso se tratarán los resultados de cada una de las competencias implicadas ni de forma individual ni colectiva. Lo único que se analizará es su posible correlación.

En relación con la **protección de datos de los menores** y su **consentimiento** para el tratamiento de sus datos, el artículo 13 del Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal establece que "*Podrá procederse al tratamiento de los datos de los mayores de catorce años con su consentimiento, salvo en aquellos casos en los que la Ley exija para su prestación la asistencia de los titulares de la patria potestad o tutela. En el caso de los menores de catorce años se requerirá el consentimiento de los padres o tutores*".

Por ello, para poder llevar a cabo la presente investigación, necesitamos que firme el siguiente consentimiento informado. Una vez firmado, el estudiante lo entregará al profesor que se lo haya entregado. Necesitamos un consentimiento informado para cada uno de los niños que intervengan en la investigación. Puede usar libremente el correo electrónico de la investigadora (506926@unizar.es) o el de la directora del trabajo (mhorno@unizar.es) para resolver cuantas dudas le queden sobre el propósito o el desarrollo del estudio.

Gracias por colaborar con nosotros.

Un saludo,



Fdo. Dra. María del Carmen Horno
Profesora Titular de Universidad
Universidad de Zaragoza
Zaragoza, 27 de abril de 2018



Consentimiento informado

Investigadores: Dña. Elena Colera y Dra. María del Carmen Horro Chéliz

Grupo de investigación Psylex

Dpto. de Lingüística General e Hispánica, Universidad de Zaragoza

Investigación: "Competencia Gramatical y Competencia Lectora. Un estudio experimental sobre la correlación entre estas dos medidas en estudiantes zaragozanos de segundo de la ESO"

Yo, D./Dña., parent/madre/tutor/a legal del estudiante nacido el del de 20...., manifiesto que he leído y comprendido la información proporcionada sobre el trabajo de investigación y he podido realizar cuantas preguntas he considerado oportunas. Consiento voluntariamente en que el alumno/a participe en el estudio. Se me ha informado de que los datos extraídos de la investigación serán utilizados con fines académicos y estadísticos (en ningún caso se divulgarán datos personales del estudiante).

Fdo.

Zaragoza, de de

2. Prueba de jueces. Carta y documento de 30 preguntas.

Prueba de Jueces del TFM de Elena Colera

Competencia Gramatical y Competencia Lectora.

**Un estudio experimental sobre la correlación entre estas dos medidas en estudiantes
zaragozanos de segundo de la ESO**

Muchas gracias por participar en esta prueba de Jueces

A continuación, se presentan seis niveles de análisis(semántica léxica y oracional, sintaxis sintagmática y oracional, morfología flexiva y derivativa). En cada uno de ellos se proponen cinco preguntas distintas, lo que da un total de treinta preguntas. Sin embargo, a los estudiantes les vamos a pasar una prueba con 12 preguntas, porque tenemos que ajustarnos al tiempo que tienen para hacer la prueba.

En esta prueba de jueces, necesitamos que elijan las dos preguntas de cada nivel que consideren que mejor pueden medir la competencia gramatical de un estudiante de segundo de ESO.

Siéntanse libres para comentar lo que deseen, o para dejar el cuadro de comentarios en blanco.

SEMÁNTICA LÉXICA

- 1) Forma tres bloques con las siguientes palabras y explica todos los criterios que has seguido para agruparlas.

Panificador. Tiburón. Flor. Medusa. Pradera. Panadero. Montaña. Ballena. Panadería. Delfín. Arroyo. Panecillo.

BLOQUE A:.....

BLOQUE B:.....

BLOQUE C:.....

- 2) Empareja palabras del grupo I con palabras del grupo II. Explica los criterios que has seguido para hacer cada pareja.

<u>GRUPO I</u>	<u>GRUPO II</u>
----------------	-----------------

Danza.	Flaco.
Oscura.	Paz.
Oír.	Cabello.
Guerra.	Clara.
Grueso.	Escuchar.
Pelo.	Baile.

- | | | |
|----|-------|-------|
| a) | ..... | ..... |
| b) | ..... | ..... |
| c) | ..... | ..... |
| d) | ..... | ..... |
| e) | ..... | ..... |
| f) | ..... | ..... |

- 3) En el siguiente enunciado, rellena los huecos con las letras que correspondan:

L_ hi__ d_ m_ h_r_an_ e_ mi s_b_in_ .

- 4) Di todos los significados que se te ocurran sobre la siguiente oración.

Voy a pedir la carta

- 5) Qué diferencias ves entre:

- a) La chica de la que hablé.
- b) La chica con la que hablé.

SEMÁNTICA II

- 1) Forma parejas con las palabras de la siguiente tabla, uniendo las de un lado con las del otro. Di qué criterio has seguido para formarlas.

Perro. Cena. Teléfono. Luz. Piloto.	Arbolado. Conduce. Ladra. Opípara.
Bosque.	Brillante. Suena.

- 2) Construye un enunciado completo ordenando las palabras del siguiente cuadro; utiliza cuantas más mejor. ¿Serás capaz de usarlas todas?

campos	y	caía	hermanos	
mislluvia	mojarse	la	sobre	
veía	lentamente	los	a	yo

- 3) Lee el siguiente enunciado: “*Mi prima estudia la lección*”. Ahora contesta a las siguientes preguntas. Utiliza la imaginación:

- ¿Cómo crees que es mi prima?
- ¿Cómo será la lección que tiene que estudiar?
- ¿Cómo imaginas que estudiará? (explica dónde, en qué momento del día, cómo conseguirá estudiar, etc.)
- Ahora, a partir de todo lo que has reflexionado, escribe un pequeño relato de 4 o 5 líneas que se titule “*Mi prima estudia la lección*”

- 4) Forma 6 enunciados de tres palabras cada uno, utilizando un elemento de cada recuadro. ¿Serás capaz de usarlas todas y no repetir ninguna?

comer	acordarse
enfadarse	lavar
conducir	buscar

el	a	mis
de		
con	la	

ropa	Juan	pan
coches	Lucía	
	Jaime	

- 5) Empareja las palabras de una columna con las de la otra. Di en qué te has fijado para emparejarlas.

COLUMNA I	COLUMNA II
El	cerca
Muy	mar
Tus	temprano
Relativamente	calcetines
La	pronto
Demasiado	rampas
Esas	deprisa
Bien	ensalada

SINTAXIS I

- 1) Descubre las diferencia entre:
 - a) El verde del mar.
 - b) El verde mar.
 - c) El mar verde.

- 2) ¿Qué diferencias observas en estos dos enunciados?
 - a) Le dio al balón con fuerza.
 - b) Le dio al balón con rayas.

- 3) ¿Qué diferencias observas en estos dos enunciados?
 - a) María come pescado.
 - b) María se come el pescado.

- 4) ¿Qué diferencias observas en estos dos enunciados?
 - a) Vienen contentas las alumnas.
 - b) Vienen las alumnas contentas.

- 5) ¿Qué diferencias observas en estos dos enunciados?
 - a) Lleva guantes.
 - b) Lleva los guantes.

SINTAXIS II

- 1) Di qué diferencias de significado ves entre estas dos oraciones. Razona tu respuesta.
 - a) José carga la camioneta con paquetes.
 - b) José carga paquetes en la camioneta.

- 2) ¿Qué diferencias de significado ves entre estas dos oraciones? Razona tu respuesta.
 - a) Vimos a Luisa paseando.
 - b) Paseando, vimos a Luisa.

- 3) ¿Qué diferencias de significado ves entre estas dos oraciones? Razona tu respuesta.
 - a) Le devolvió las botas camperas.
 - b) Le devolvió las botas sucísimas.

- 4) ¿Qué diferencias de significado ves entre estas dos oraciones? Razona tu respuesta.
 - a) Se detuvo al sospechoso.
 - b) Se detuvo el sospechoso.

- 5) ¿Qué diferencias de significado ves entre estas dos oraciones? Razona tu respuesta.
 - a) No tienes nada que decir.
 - b) No tienes que decir nada.

MORFOLOGÍA I

- 1) Mira lo que le pasó a Rosa ayer por la mañana.

“Ayer Rosajugaba con la pelota en el patio y sus padres la miraban desde el balcón que estaba abierto bajo el tejado que adornaba Lola con cintas que había hecho esa misma mañana”.

¿Cómo se contaría la misma historia si en vez de pasarle ayer le fuera a pasar mañana? ESCRÍBELA TÚ, PUEDES EMPEZARLA ASÍ:

“Mañana Rosa

¿QUÉ INFORMACIÓN GRAMATICAL CREEES QUE HAS CAMBIADO?

- 2) Lee esta historia sobre lo que le pasó a la gente que vivía en un edificio.

“La gente de este edificio vivía tranquila, se saludaba todas las mañanas con mucha amabilidad pero, un día, mucha de esa gente fue atacada por un virus marciano y no podía saludarse. Al sentirse tan mal, la gente afectada llamó a un especialista para que la curara; pasados unos días toda la gente pudo volver a saludarse y ser amable como antes”.

¿Cómo contarías la historia si en vez de a “la gente”, le pasara a “los vecinos” ESCRÍBELA TÚ, PUEDES EMPEZARLA ASÍ:

“Los vecinos de este edificio vivían

¿QUÉ INFORMACIÓN GRAMATICAL CREEES QUE HAS CAMBIADO?

- 3) Lee esta historia habla de algo que ocurría todos los días hace un año:

“Hace un año mis primas venían a casa y estudiábamos juntas, luego jugábamos y después nos marchábamos todas juntas al cine”.

¿Cómo se contaría la historia si sólo hubiera ocurrido una sola vez?

CUÉNTALA TÚ. PUEDES EMPEZAR ASÍ:

“Hace un año mis primas vinieron a casa....

¿QUÉ INFORMACIÓN GRAMATICAL CREEES QUE HAS CAMBIADO?

- 4) El siguiente texto cuenta lo que nosotros hicimos un día en clase.

“Aquel día nosotros habíamos hecho en el cuaderno todos los ejercicios que nos había mandado la profesora y ella nos pusó muy buenas calificaciones”.

¿Cómo contarías la historia si solo fuera un deseo? CUÉNTALA TÚ. PUEDES EMPEZAR ASÍ:

“Aquel día...ojala.....”

¿QUÉ INFORMACIÓN GRAMATICAL CREEES QUE HAS CAMBIADO?

- 5) Lee y comenta las diferencias entre estos dos enunciados.

- a) Manuel miró a la mujer enfadado.
- b) Manuel miró a la mujer enfadada.

MORFOLOGÍA II

- 1) ¿Qué característica tienen en común las siguientes palabras? Di todas las características que se te ocurran:
Pararrayos. Abrecartas. Quitamanchas. Pisapapeles.
- 2) Inventa, al menos, dos palabras relacionando elementos de un bloque con elementos del otro. Luego di el posible significado de las palabras que hayas formado. Hazlo según los siguientes ejemplos:

Sillón -ero = **SILLONERO**. Persona que vende sillones (*Porque si carnicero es la persona que vende carne, sillonero será la persona que vende sillones*).

Flan -adería = **FLANADERÍA**. Lugar donde se venden flanes. (*Porque si floristería es el lugar donde se venden flores, flanadería será el lugar donde se venden flanes*).

BLOQUE 1: Árbol. Jamón. Pelota. Bota. Pensar.

BLOQUE 2: -ina; -oso; -able; -ción; -ismo.

.....

.....

- 3) Define “Extraterrestre”.
- 4) Inventa al menos dos palabras relacionando elementos de un bloque con elementos del otro. Luego di el posible significado de las palabras que hayas formado. Hazlo según los siguientes ejemplos:

Pos- comido = **POSCOMIDO**. Es aquello que se come después. (*Porque si pospuesto es aquello que se pone después, poscomido será aquello que se come después*).

Infra- colocado = **INFRACOLOCADO**. Es aquello que está colocado por debajo (*Porque si infravalorado es aquello que está valorado por debajo, infracolocado será lo que está colocado por debajo*).

BLOQUE 1: Repetida. Admitido. Aprobada. Querido. Hervida.

BLOQUE 2: Pre-; In-; Sub; Anti-; Ex-.

- 5) Define “codazo”

3. Tarea definitiva de 12 preguntas; Prueba de competencia Gramatical.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL/A

ALUMNO/A:.....

FECHA:.....

REALIZANDO ESTA PRUEBA CONTRIBUYES EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN.

Responde a las siguientes preguntas marcando la casilla adecuada. En los casos en los que se te pida, escribe con palabras la información que te solicitan.

A) ¿Sabes comunicarte en algún otro idioma además del español?

NO SI En caso afirmativo, cuáles:.....

B) ¿Sueles ver películas o series en versión original sin subtítulos?

NO SI En caso afirmativo, en qué idioma:.....

C) ¿Y con subtítulos, alguna vez, ves alguna película o serie?

NO SI En caso afirmativo, en qué idioma hablan:.....

D) ¿Te gusta leer?

MUY POCO ALGO BASTANTE MUCHÍSIMO

E) En caso afirmativo qué tipo de lecturas te gustan más

.....

F) ¿Cuántos libros has leído desde que acabaste el curso pasado, incluyendo los que hayas leído en vacaciones?

A continuación, lee atentamente las siguientes preguntas y responde a todas ellas, haciendo lo que se te pida o dando los razonamientos que se te soliciten. Es muy importante que respondas a todas.

1. ¿Qué diferencias de significado ves entre estas dos oraciones? Razona tu respuesta.

- a) Se detuvo al sospechoso.
- b) Se detuvo el sospechoso.

2. Forma 6 parejas con las palabras de la siguiente tabla, uniendo las de un lado con las del otro. Di qué criterios has seguido para formarlas parejas. Haz una frase con cada pareja

Perro. Cena. Teléfono. Luz. Piloto. Bosque.	Arbolado. Conduce. Ladra. Opípara. Brillante. Suena.
--	---

Pareja 1:

Criterios utilizados:

Frase:

Pareja 2:

Criterios utilizados:

Frase:

Pareja 3:

Criterios utilizados:

Frase:

Pareja 4:

Criterios utilizados:

Frase:

Pareja 5:

Criterios utilizados:

Frase:

Pareja 6:

Criterios utilizados:

Frase:

3. Lee esta historia que habla de algo que ocurría todos los días hace un año.

"Hace un año mis primas venían a casa y estudiábamos juntas, luego jugábamos y después nos marchábamos todas juntas al cine".

¿Cómo se contaría la historia si sólo hubiera ocurrido una sola vez? CUÉNTALA TÚ.

PUEDES EMPEZAR ASÍ:

"Hace un año mis primas vinieron a casa...."

¿QUÉ INFORMACIÓN GRAMATICAL CREEES QUE HAS CAMBIADO?.

4. Qué diferencias observas en estos dos enunciados?

- a) Le dio al balón con fuerza.
- b) Le dio al balón con rayas.

5. Inventa, al menos, dos palabras relacionando elementos de un bloque con elementos del otro. Luego di el posible significado de las palabras que hayas formado. Hazlo según los siguientes ejemplos:

Sillón –ero = SILLONERO. Persona que vende sillones (Porque si carnicero es la persona que vende carne, sillonero será la persona que vende sillones).

Flan –adería= FLANADERÍA. Lugar donde se venden flanes. (Porque si panadería es el lugar donde se vendean, flanadería será el lugar donde se venden flanes).

BLOQUE 1: Árbol. Jamón. Pelota. Bota. Pensar.

BLOQUE 2: -ina; -oso; -able; -ción; -ismo.

Palabra 1

Explicación

Palabra 2

Explicación

6. Construye un enunciado completo ordenando las palabras del siguiente cuadro; utiliza cuantas más mejor. ¿Serás capaz de usarlas todas?

campos y caía hermanos
mis lluvia mojarse la sobre
veía lentamente los a yo

7. ¿Qué diferencias de significado ves entre estas dos oraciones? Razona tu respuesta.

- a) Le devolvió las botas camperas.
- b) Le devolvió las botas sucísimas.

8. El siguiente texto cuenta lo que nosotros hicimos un día en clase.

“Aquel día nosotros habíamos hecho en el cuaderno todos los ejercicios que nos había mandado la profesora y ella nos puso muy buenas calificaciones”.

¿Cómo contarías la historia si solo fuera un deseo? CUÉNTALA TÚ. PUEDES EMPEZAR ASÍ:

“Aquel día...ojala.....

¿QUÉ INFORMACIÓN GRAMATICAL CREEES QUE HAS CAMBIADO?

9. ¿Qué diferencias observas en estos dos enunciados?

- a) Lleva guantes.
- b) Lleva los guantes.

10. Empareja palabras del grupo I con palabras del grupo II. Explica los criterios que has seguido para hacer cada pareja.

GRUPO I

Danza.	Flaco.
Oscura.	Paz.
Oír.	Cabello.
Guerra.	Clara.
Grueso.	Escuchar.
Pelo.	Baile.

a)

Criterios:

b)

Criterios:

c)

Criterios:

d)

Criterios:

e)

Criterios:

f)

Criterios:

11. ¿Qué característica tienen en común las siguientes palabras? Di todas las características que se te ocurran:

Pararrayos. Abrecartas. Quitamanchas. Pisapapeles.

12. Qué diferencias ves entre:

- a) La chica de la que hablé.
- b) La chica con la que hablé.

Ya has terminado. Muchas gracias por contestar a todas las preguntas. Utiliza este espacio si quieres añadir algún comentario.

4. Rúbrica para la calificación de la prueba de competencia gramatical

Número de pregunta	0 CASI NO PARTICIPA	1 INTUITIVO SIN SEGURIDAD	2 INTUITIVO CON SEGURIDAD	3 LINGÜÍSTICO
1	No contesta nada	Explica la diferencia semántica con imprecisión o duda	Explica claramente la diferencia semántica entre las dos oraciones	Explica la diferencia de significado y comenta la diferente función sintáctica (sujeto frente a CD)
2	No contesta nada o contesta muy mal (solo las parejas)	Algunas parejas sí la frase bien y otras no y los criterios ingenuos	Todas las parejas (o casi todas) y los criterios más ingenuos	Todas las parejas (con la frase bien) y todos los criterios lingüísticos (con terminología)
3	No contesta nada o lo hace mal	Está bien la reformulación y no hay criterio	Está bien la reformulación y el criterio es intuitivo (también si dice hemos cambiado los verbos)	Está bien la reformulación y sabe (más o menos) hablar de la parte lingüística (también si dice tiempo)
4	No contesta nada	Trata de explicarlo, pero se lía	Dice claramente la diferencia de significado	Explica la diferencia y dice que el sujeto lo hace con fuerza o el objeto tiene rayas
5	No contesta nada	Hace al menos una y tiene dudas al dar el significado o lo da mal	Hace las dos palabras y da el significado de forma coherente (pero no lo explica)	Hace las dos palabras, da el significado y explica por qué (pone un ejemplo o lo que sea)
6	No contesta nada	La oración tiene problemas gramaticales	Hace la frase grammaticalmente correcta pero no usa todas o usa palabras que no están	Hace la frase grammaticalmente correcta con todas las palabras

7	No contesta nada	Trata de explicarlo pero se lía	Dice claramente la diferencia de significado (sin hablar de verbos, ni OD)	Explica la diferencia y dice que el objeto es de una determinada manera frente a que las entrega (la acción del verbo) de una determinada manera
8	No contesta nada o lo hace mal	Está bien la reformulación y no hay criterio	Está bien la reformulación y el criterio es intuitivo (también si dice hemos cambiado los verbos)	Está bien la reformulación y sabe (más o menos) hablar de la parte lingüística (modo verbal, subjuntivo)
9	No contesta nada	Trata de explicarlo, pero se lía	Dice claramente la diferencia de significado	Explica la diferencia y dice que cambia el significado del verbo (llevar puesto frente a transportar). Nombra la presencia de determinante (por qué cambia)
10	No contesta nada o contesta muy mal (hace mal las parejas)	Algunas parejas sí y otras no y los criterios ingenuos. O todas bien sin criterios	Todas las parejas (o casi todas) y los criterios más ingenuos	Todas las parejas (con la frase bien) y todos los criterios lingüísticos (con terminología)
11	No contesta nada	Se lía	Solo habla de la semántica	Da información lingüística
12	No contesta nada	Trata de explicarlo, pero se lía	Dice la diferencia de significado (reformulando)	Explica la diferencia y dice que una es el tema de la conversación y la otra la compañía (interlocutor)

5. Registro de calificaciones.

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Pregunta 11	Pregunta 12	Calificación Global
1	0	2	1	2	2	3	2	2	1	1	1	2	22
2	2	1	2	2	2	3	2	2	1	1	1	2	21
3	0	0	1	1	1	1	1	1	1	3	0	1	11
4	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	21
5	0	1	0	2	1	1	2	2	2	3	2	1	17
6	2	2	3	3	1	3	2	0	2	2	2	2	24
7	1	1	2	0	1	1	0	0	0	1	2	1	10
8	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	25
9	2	2	2	1	1	3	2	2	1	3	2	1	22
10	0	2	2	1	1	1	2	1	2	3	2	1	18
11	1	2	3	2	2	3	2	2	1	3	2	1	24
12	1	2	3	3	1	2	3	1	0	2	3	2	22
13	2	2	2	2	3	3	2	0	2	3	2	2	25
14	0	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	25
15	1	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	27
16	2	2	2	2	1	2	1	2	3	2	2	2	23
17	2	2	0	1	1	3	1	1	2	2	2	2	19
18	2	2	3	2	1	1	1	2	2	3	2	2	23
19	2	2	3	0	3	1	2	1	2	3	2	2	23
20	2	2	2	2	3	3	2	1	1	3	2	2	25
21	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	20
22	2	2	2	2	3	1	1	1	3	2	2	2	23
23	0	2	3	0	3	2	1	1	2	2	3	2	21
24	1	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	0	25
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	1	2	1	2	1	3	2	0	2	2	2	2	20
27	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	17
28	2	2	3	2	1	3	1	0	2	2	0	0	18
29	2	2	1	2	2	1	1	0	2	2	2	2	19
30	2	1	3	2	1	1	2	2	2	3	2	2	23
31	2	1	3	2	2	1	1	2	2	3	3	2	24
32	0	2	0	2	1	1	1	0	2	3	2	2	16
33	2	2	1	2	1	1	1	0	2	3	3	2	20
34	2	1	1	1	2	2	2	1	2	3	2	2	21
35	0	2	3	1	0	3	0	0	0	2	2	0	13
36	0	2	2	2	0	1	1	0	2	1	2	2	15
37	2	2	1	2	2	3	2	1	1	3	2	2	23

C39	sumas	pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
1	5	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0							
2	24	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1							
3	24	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1								
4	28	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1						
5	22	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0								
6	12	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0							
7	21	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1								
8	22	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1									
9	14	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0									
10	19	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1									
11	30	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1								
12	17	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1								
13	25	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1								
14	23	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1								
15	17	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1								
16	23	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1								
17	19	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0								
18	16	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1								
19	21	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1								
20	28	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1								
21	21	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1								
22	26	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1								
23	13	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1								
24	23	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0								
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0								
26	21	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1								
27	21	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1								
28	24	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1								
29	24	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1								
30	22	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1								
31	22	1	0	1	1	0</td																																				

6. Diploma para los alumnos; acreditativo de su participación en la investigación

GRUPO PSYLEX

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE REFERENCIA DE LA DIPUTACIÓN GENERAL DE ARAGÓN
(UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

D./Dña. _____

Ha participado en la investigación psicolingüística (TFM) titulada

*Competencia Gramatical y Competencia Lectora.
Un estudio experimental sobre la correlación entre estas dos medidas en estudiantes zaragozanos de segundo de la ESO*

Dña. Elena Colera Sanz
Autora del TFM
Zaragoza, mayo de 2018

Mª Carmen Horro Chéliz
Directora del TFM de Elena Colera
Zaragoza, mayo de 2018

