



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Pérez Giménez, Montserrat

“¿ QUÉ no te van bien esas zapatillas?: Secuencia didáctica para aprender gramática en clase de E/LE

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 31, 2020, Julio-
MarcoELE
España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92163387010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

"¿QUÉ NO TE VAN BIEN ESAS ZAPATILLAS?": SECUENCIA DIDÁCTICA PARA APRENDER GRAMÁTICA EN CLASE DE E/LE

MONTSERRAT PÉREZ GIMÉNEZ

ORCID: 0000-0002-4145-475X

montserrat.perez@uv.es

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, ESPAÑA

RESUMEN

El cometido del presente artículo es dar a conocer una propuesta didáctica que permita a los estudiantes de E/LE mejorar su competencia comunicativa a partir de la reflexión metalingüística sobre el uso de las construcciones interrogativas en español (en especial, de aquellas solo aparentemente interrogativas) y la comparación con el empleo que hacen de ellas en sus respectivas L1. Concretamente, nuestra propuesta constituye una secuencia didáctica para aprender gramática (Camps, 2003; Camps *et al.*, 2005; Camps, 2010) que aspira a perfeccionar las habilidades expresivas y comprensivas de los estudiantes en diferentes niveles. Las secuencias didácticas constituyen unidades de programación que aportan coherencia a la enseñanza/aprendizaje de la lengua, ya que centran su objetivo en el desarrollo de actividades concebidas y secuenciadas con una finalidad comunicativa, en el trabajo de diferentes aspectos gramaticales. En definitiva, pretendemos ampliar la competencia lingüística del alumnado y afianzar su conocimiento sobre las construcciones interrogativas en español, especialmente en el registro coloquial.

PALABRAS CLAVE: secuencia didáctica para aprender gramática (SDG), construcción interrogativa, reflexión metalingüística, español hablado, registro coloquial

ABSTRACT

The aim of this article is to present a didactic proposal that allows students of Spanish as foreign language to improve their communicative competence based on the metalinguistic reflection on the use of interrogative constructions in Spanish (especially those only apparently interrogative) and the comparison with the employment they make of them in their respective L1. Specifically, our proposal constitutes a didactic sequence for learning grammar (Camps, 2003; Camps and others, 2005; Camps, 2010) that aims to improve the expressive and comprehensive skills of students at different levels. The didactic sequences constitute programming units that contribute coherence to the teaching/learning of the language, since they focus on the development of activities conceived and sequenced for a communicative purpose, in the work of different grammatical aspects. In short, we intend to expand the linguistic competence of students and strengthen their knowledge about interrogative constructions in Spanish, especially in the colloquial register.

KEYWORDS: didactic sequence for learning grammar, interrogative construction, metalinguistic reflection, Spanish spoken, colloquial register

1. INTRODUCCIÓN

Como es bien sabido, en la didáctica de lenguas actual, tanto de las L1 como de las L2, impera el enfoque comunicativo; dicho enfoque requiere conectar los hechos lingüísticos con la situación comunicativa en los que se producen, esto es, con sus usos, con los interlocutores, con su intención comunicativa, etc. Todo ello implica, además, la necesidad de emplear materiales lingüísticos reales, pues solo así se pueden analizar las producciones efectuadas por los hablantes, sometidos a las circunstancias que las diversas situaciones comunicativas les imponen (Abascal, 1994, 1995; Cortés y Muñío, 2008). Por tanto, consideramos que para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado resulta imprescindible trabajar con

materiales reales y adoptar una actitud que promueva el planteamiento de actividades que impliquen establecer un contacto directo con los interlocutores y las situaciones reales de uso en las que se ven inmersos. Se trata, en definitiva, de abrir los límites de la clase, hasta hace poco fijados en la descripción lingüística y la adecuación a la norma, para propiciar un clima en el que llevemos a las aulas los contextos propios de la vida cotidiana, donde puedan combinarse desde los usos de mayor formalidad a los usos coloquiales (Hidalgo y Pérez Giménez, 2004; Pérez Giménez, 2011, 2014, 2015a, 2015b).

De esta manera, se entenderá que el cometido de este trabajo sea mostrar el aprovechamiento didáctico que puede hacerse en la clase de español como lengua extranjera (E/LE, en adelante) sobre los análisis realizados por Hidalgo y Pérez Giménez (2002) en torno a las *construcciones interrogativas introducidas por un "que" no pronominal* (del tipo: "¿QUÉ no te van bien esas zapatillas?"), ejemplo extraído del corpus oral coloquial del español publicado por Briz (coord., 1995) y Briz y grupo Val. Es. Co. (2002) así como por Cabedo y Pons (eds.) (2013)¹. Efectivamente, pensamos que el corpus Val. Es. Co. puede resultar de gran interés para el alumnado que desee aproximarse al estudio del español en su vertiente coloquial, pues ha sido obtenido mediante grabaciones ordinarias y, sobre todo, secretas, y almacenado en soporte analógico y digital. Por lo demás, las grabaciones se han realizado preferentemente en entornos familiares para los participantes, lo que garantiza su espontaneidad (en el apartado 7 de este artículo puede consultarse el sistema de transcripción manejado por el grupo Val. Es. Co. en su corpus). Así pues, los objetivos que esperamos alcanzar son:

- 1) Presentar materiales didácticos sobre el discurso oral espontáneo, concretamente, sobre las construcciones interrogativas introducidas por un "que" no pronominal (aparentemente interrogativas), cuyo fin es ampliar la competencia comunicativa del alumnado de E/LE (B2, C1 y C2).
- 2) Crear herramientas para fomentar la reflexión metalingüística y la interacción comunicativa en el aula.
- 3) Mostrar cómo estudiar la sintaxis coloquial a partir de una *secuencia didáctica para aprender gramática* (SDG, en adelante), siguiendo el modelo propuesto por Camps, 2003; Camps y otros, 2005; Camps, 2010.

Antes de formular nuestra secuencia didáctica sobre las construcciones interrogativas resulta conveniente conocer mejor en qué consisten las SDG así como estudiar con mayor detenimiento aquellas construcciones aparentemente interrogativas que se

¹ Corpus publicado en dos volúmenes en formato papel por (Briz, coord., 1995) y Briz y el grupo de investigación Val. Es. Co. (Valencia, Español Coloquial) (2002) que supone un total de 341 horas de grabación de las que han sido transcritas más de 30 conversaciones. A este corpus hemos de añadir la incorporación de nuevos materiales, el denominado *Corpus Val. Es. Co. 2.0* (en Cabedo y Pons, eds., 2013), publicado electrónicamente en la web del grupo: <http://www.valesco.es>, constituido por 46 conversaciones secuenciadas en diferentes unidades de análisis: intervenciones, grupos entonativos y palabras.

producen en el español hablado, especialmente en el de Valencia (España), a fin de justificar su interés y caracterizarlas desde un punto de vista pragmático y prosódico.

2. LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA APRENDER GRAMÁTICA

Las SDG formuladas por autores como Camps (2003, 2010), Camps y otros (2005), Milian y Camps (2006) y Fontich (2010a, 2010b) plantean la enseñanza / aprendizaje de la gramática a partir del fomento de la reflexión metalingüística del alumnado en tanto que hablantes y/o usuarios de una lengua. Dichas secuencias están constituidas por un conjunto de tareas diversas, si bien todas ellas relacionadas con un *objetivo global* que les da sentido. Por lo demás, permiten llevar a cabo una *evaluación formativa*, incorporada en el propio proceso de aprendizaje.

Efectivamente, de acuerdo con Camps (2006: 34), un aspecto fundamental de la implementación de una SDG es que supone el desarrollo de dos tipos de actividades:

- Una “actividad de investigación”: dado que permite descubrir el funcionamiento de la lengua en algún aspecto que culmina con la redacción de un informe o con una exposición oral del trabajo realizado.
- Una “actividad de aprendizaje”: aprendizaje de unos contenidos gramaticales disponibles para realizar otras actividades posteriores, sean gramaticales, sean comunicativas.

Por su parte, Rodríguez Gonzalo (2011: 91) destaca tres elementos caracterizadores en el modelo de SDG formulado por Milian y Camps (2006) que resultan de especial interés y que justifican la adopción de dicha unidad de programación didáctica:

la importancia de la actividad, del *hacery*, a la vez, del producto o resultado de la secuencia (el informe, las conclusiones), que le da sentido; la importancia del proceso para estimular el razonamiento metalingüístico, lo que requiere tiempo, una actitud abierta ante los problemas, exploratoria en muchos casos; y la importancia de la interacción entre profesor y alumnos y de los alumnos entre sí (trabajo por parejas o en pequeño grupo), entendida como mediadora en el proceso de construcción del conocimiento (Fontich, 2010a y 2010b).

Por lo que se refiere a la organización de la SDG, se produce en tres fases consecutivas; en palabras de Camps (2006: 34):

- La *primera fase*, imprescindible y fundamental, consiste en definir y negociar la tarea que se llevará a cabo: investigación, revisión de textos (...). Así pues, se plantea el problema que hay que resolver y se anticipa qué conocimientos gramaticales son los que hay que aprender (...).
- La *segunda fase* constituye el núcleo de la SDG. Una vez definida la tarea, hay que tomar decisiones acerca del objeto sobre el que se trabajará: establecimiento del corpus, recogida de datos, etc., y lo que es más importante, hay que acordar los procedimientos que se seguirán (...).

- La *tercera fase* debería ser siempre la elaboración de un informe (...), síntesis final en que se integran los conocimientos elaborados.

Como puede verse en la SDG que hemos diseñado, adoptamos las tres fases mencionadas por Camps, pues, de esta forma, adquiere coherencia el desarrollo del proceso de E/A, en tanto que se integran los dos momentos clave de toda SDG: la definición del objeto o campo de trabajo y la síntesis final, en la que el alumnado no solo reflexiona sobre la materia objeto de estudio y/o análisis, sino que, además, lo comparte con el resto de grupos. Precisamente, una de las características fundamentales de toda secuencia didáctica (y en cuya esencia reside su potencial) es que “incorpora las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) aunque se prioriza una de ellas” (Vilà i Santasusana, 2005: 120, siguiendo a Dolz, 1994). Además, “integra los distintos tipos de evaluación: evaluación inicial, formativa y sumativa”, aunque la evaluación formativa cobra una relevancia especial (Vilà i Santasusana, 2005: 120, siguiendo a Dolz, 1994). En efecto, se espera que al finalizar la SDG los diferentes grupos de trabajo colaborativo compartan con el resto de grupos los resultados de su investigación o análisis, lo que implica en sí mismo el trabajo y posible evaluación continua de las habilidades de expresión y comprensión orales o bien de expresión y comprensión escritas, ya que para ello han de preparar una exposición oral y/o un informe escrito final. Finalmente, sobre los tipos de SDG, de acuerdo con Camps (2006: 36), podemos distinguir cuatro tipos:

- 1) SDG orientadas a resolver problemas gramaticales que plantea la escritura (...)
- 2) SDG basadas en la comparación entre lenguas (...)
- 3) SDG a partir de conceptos gramaticales explícitos, sintácticos o morfológicos, textuales (...)
- 4) SDG basadas en la investigación sobre la variación en la lengua oral y/o escrita (...)

La SDG que planteamos en este trabajo, según se verá más adelante, constituye una basada tanto en la investigación sobre la variación en la lengua oral y escrita –pues las estructuras interrogativas que suponen el núcleo de interés de nuestra secuencia suelen producirse en el español hablado– como en la comparación de lenguas, dado que el alumnado debe verificar si ese peculiar tipo de estructura también se da en sus respectivas L1. A continuación, antes de presentar nuestra SDG, definiremos y caracterizaremos, siquiera brevemente, las estructuras interrogativas que van a constituir el eje de la secuencia a fin de justificar su interés para el alumnado de E/LE.

3. LAS CONSTRUCCIONES INTERROGATIVAS INTRODUCIDAS POR “QUÉ” NO PRONOMINAL

Las expresiones interrogativas que llaman la atención en el corpus de conversaciones del grupo Val.Es.Co. (recordemos, corpus del español hablado y coloquial de

Valencia, *cfr.* nota 1 del presente trabajo) pueden definirse como una suerte de “expresiones de carácter interrogativo (al menos formalmente lo son), que aparecen encabezadas por un elemento “que” cuya realización acentual guarda estrecha relación con la propia de un pronombre interrogativo-exclamativo “qué”” (Hidalgo y Pérez Giménez, 2002: 164). Ciertamente, el hecho de que rara vez se reseñe este uso enfático de “que” en los estudios sobre la interrogación en español, ya sea desde enfoques gramaticales, ya sea desde enfoques prosódicos, evidencia que lo más probable es que su uso esté localizado en la comunidad de habla perteneciente al español hablado de Valencia y su área metropolitana². Se trata de expresiones como las que aparecen en los ejemplos (1) y (2):³

(1) B: ¿QUE cuándo iréis al pueblo por fin?
(Conversación [RB. 37.B. 1], lín. 1, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 224)

Como puede observarse por el contexto de la transcripción, el “QUE” del ejemplo no se comporta como un pronombre, aunque tiene un carácter enfático desde el punto de vista de su producción acentual. El hablante está en realidad interesado por conocer el momento en el que se irá al pueblo su interlocutor.

(2) A: hombre ¿QUÉ no te van bien/ esas zapatillas?
(Conversación [RV. 114.A. 1], lín. 64-65, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 293)

En este otro caso, observamos de nuevo que el elemento “QUÉ” no asume función pronominal, puesto que el hablante produce una construcción interrogativa absoluta; fácilmente se puede comprobar porque ese “QUÉ” es prescindible, pero el hablante lo emplea, siguiendo alguna estrategia pragmática, es decir, guiado por su intención comunicativa.

Lo cierto es que, según el estudio exploratorio realizado sobre dichas estructuras llevado a cabo por Hidalgo y Pérez Giménez (2002), se puede comprobar que a partir de los 34 ejemplos extraídos del corpus de Briz y Grupo Val. Es. Co. (2002) es posible determinar hasta cuatro funciones pragmáticas distintas en sus contextos de uso

² Para un estudio más detenido de las expresiones de carácter interrogativo introducidas por un “que” (tónico) no pronominal confróntese el análisis efectuado por Hidalgo y Pérez Giménez (2002), trabajo en el que se reflexiona, entre otras cosas, sobre la presencia de dichas expresiones en catalán y la posible incidencia derivada del contacto de lenguas catalana y española a modo de casos de interferencia lingüística. Para ello, realizan una revisión bibliográfica de trabajos sobre la interrogación en español como los de Bello (1988), Alcina y Blecua (1975) y Escandell-Vidal (1999); sobre la interrogación en el dialecto valenciano del catalán (Blas Arroyo, 1996); sobre la interrogación en el español hablado en Cataluña (Vila y Grupo GRIESBA, 2001; Casanovas, 1999); y sobre la interrogación en catalán (Salcioli, 1988; Prieto, 1995; Bonet, 1986; Pradilla y Prieto, 2002).

³ Recuérdese que en el apartado 7 del presente artículo puede consultarse el sistema de transcripción manejado por el grupo Val. Es. Co. en su corpus. En los ejemplos incluidos en este trabajo se puede observar cómo en unos casos el “QUE” *no pronominal* aparece acentuado gráficamente y en otros casos no, a pesar de que en todos ellos posee una naturaleza que se presume enfática (de ahí que aparezca en mayúscula de manera convencional). Esta distinción obedece a criterios de transcripción del Grupo Val. Es. Co. según los cuales el “QUE” lleva tilde cuando encabeza construcciones interrogativas absolutas; en cambio, no la lleva, cuando introduce interrogativas pronominales (véanse al respecto Briz, coord., 1995 y Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002).

(esto es, hasta cuatro usos diferenciados); además, los análisis acústicos efectuados⁴ revelaron la tonicidad inequívoca de "QUÉ" y/o de "QUE" (negando el carácter átono que la bibliografía hasta el momento le había atribuido), así como un diferente comportamiento de la frecuencia fundamental (F0) de QUÉ con respecto al promedio del informante, un acento de intensidad variable sobre QUÉ con respecto al acento nuclear y una diferente producción del tonema final (curva entonativa) de acuerdo con las mencionadas funciones pragmáticas evidenciadas.

A continuación, mostramos las funciones pragmáticas determinadas en el estudio de Hidalgo y Pérez Giménez (2002) con algunos ejemplos:⁵

1. *Función modal del enunciado, función expletiva de refuerzo: marca de interrogación* (en 8 casos de los 34):

(3) C: que dijo/ Carmencín/ ¿QUÉ no tienes fotos d'ella?
(Conversación [G. 68. B. 1 + G. 69. A. 1], lín. 603, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 205)

(4) B: ¿QUÉ no estará a mil ochocientos o a dos mil y pico eel/ kilo?
(Conversación [VC. 117. A. 1], lín. 348, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 330)

2. *Función de solicitud de justificación del hablante hacia el oyente: confirmación de las expectativas pragmáticas del hablante ante determinados hechos supuestamente consabidos* (en 6 casos de los 34):

(5) L: ¿QUÉ no lo encuentras Enma?
(Conversación [L. 15. A. 2], lín. 1100-1101, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 108)

(6) B: ¿QUÉ tu marido las tiene en agosto↓? ¿no?
(Conversación [RB. 37. B. 1], lín. 7, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 224)

3. *Función contrastiva, con valor contraargumentativo: el hablante parece manifestar sorpresa o extrañeza respecto de las expectativas comunicativas* (en 15 casos de los 34):

(7) A: hombre ¿QUÉ no te van bien esas zapatillas?
(Conversación [RV. 114. A. 1], lín. 64-65, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 293)

(8) C: ¿QUÉ adónde vais?
(Conversación [VC. 117. A. 1], lín. 232, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 327)

(9) A: ¿QUÉ estuvisteis/ una mañana con ellos?
(Conversación [IH. 340. A. 1], lín. 187-188, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 381)

4. *Marca de insistencia, incluso de exigencia en la necesidad de obtención de respuesta* (en 5 casos de los 34).

(10) A: ¿QUÉ iba/ a alguna fiesta o qué?

⁴ Para los cuales recurrieron al programa Computerized Speech Laboratory (CSL) 4300b, de Kay Elemetrics.

⁵ Téngase en cuenta que para advertir con mayor claridad las posibles funciones pragmáticas que desarrollan las estructuras que nos ocupan es preciso considerarlas en su contexto conversacional, para lo que remitimos al corpus de Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002.

(Conversación [S. 65. A. 1], lín. 685, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 140)

(11) B: ¿QUÉ cuándo iréis al pueblo por fin?

(Conversación [RB. 37. B. 1], lín. 1, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 224)

Sin más dilación, en el siguiente apartado describimos la SDG diseñada para los aprendices de E/LE (niveles B2, C1 Y C2) que trata de cuestionar por qué los hablantes de español producen construcciones interrogativas introducidas por “qué” no pronominal en la conversación.

4. SECUENCIA DIDÁCTICA GRAMATICAL ALUMNADO DE E/LE (NIVELES B2, C1 Y C2)

La SDG planteada lleva por título *¿Por qué los hablantes de español producen construcciones interrogativas introducidas por “qué” no pronominal en la conversación?* Está destinada para un grupo-clase formado por estudiantes de español como lengua extranjera de variadas L1; idealmente se concibe un grupo formado por 20 personas. Se parte de una metodología basada en el trabajo colaborativo que implica la formación de pequeños grupos, en este caso, cinco grupos de cuatro personas. En cuanto a la temporalización, implica el desarrollo de siete sesiones de trabajo de una duración variable, equivalentes a 10 horas de trabajo. Finalmente, por lo que se refiere al tipo de SDG, como anticipábamos anteriormente, constituye una SDG basada en la investigación sobre la variación en la lengua oral informal y en la comparación entre lenguas.

Seguidamente detallamos el desarrollo de la SDG a partir de las tres fases que la conforman, con la explicación de las tareas que los aprendices han de llevar a cabo en cada una de las sesiones de trabajo.

4.1. PRIMERA FASE: DEFINICIÓN DE LA TAREA

4.1.1. Sesión inicial

En esta primera sesión de una hora es el momento de enfrentar al alumnado a la variación entre el discurso oral coloquial y formal en español, para lo cual se llevarían a cabo las siguientes tareas:

- TAREA 1: VISUALIZACIÓN Y/O AUDICIÓN DE DOS FRAGMENTOS DE DISCURSO ORAL, uno formal (exposición de ámbito académico) y otro coloquial (conversación [RB37. B. 1], presente en Briz y Grupo Val. Es. Co, 2002) para propiciar la reflexión sobre los factores que determinan el empleo de un registro u otro.
- TAREA 2: CONSTATACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL REGISTRO COLOQUIAL en la ya mencionada conversación [RB.37.B.1], en este caso transcrita, a partir de su estudio por niveles lingüísticos (rasgos coloquiales de tipo fónico, morfosintáctico y léxico-semántico) como realiza Briz (2000).

4.1.2. Sesión 2

En la segunda sesión (de una hora), se procedería al planteamiento de ejemplos de construcciones interrogativas introducidas por “qué” no pronominal para suscitar la pregunta que guiará la SDG y que nos va a permitir presentar el proyecto de trabajo: *¿Por qué los hablantes de español emplean construcciones interrogativas introducidas por “qué” no pronominal en la conversación?* Así pues, se realizaría la siguiente tarea:

- TAREA 3: LLUVIA DE IDEAS Y REFLEXIÓN SOBRE LOS CONCEPTOS DE *INTENCIÓN COMUNICATIVA* Y *ESTRATEGIA PRAGMÁTICA*, a partir de los siguientes ejemplos:

- (a) A: hombre ¿QUÉ no te van bien esas zapatillas?
- (b) B: ¿QUÉ cuándo iréis al pueblo por fin?
- (c) C: ¿QUÉ adónde vais?
- (d) L: ¿QUÉ se llama Antonio Juan?
- (e) L: el temario de las oposiciones cambia cada año °(¿QUÉ no lo sabías?)°

A continuación, se conformaría el grupo-clase en cinco grupos de trabajo y se repartirían sendas conversaciones para el análisis, concretamente las conversaciones [H.38.A.1], [ML.84.A.1], [AP.80.A.1], [L.15.A.2] y [H.25.A.1], de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002), con la consigna de identificar de forma razonada tanto construcciones interrogativas convencionales como construcciones interrogativas introducidas por “qué” no pronominal.

4.2. SEGUNDA FASE: DESARROLLO DE LA TAREA

4.2.1. Sesiones 3 y 4

Estas sesiones se conciben de duración doble (dos horas cada una) y están destinadas al trabajo de aula de cada pequeño grupo con la conversación que les ha correspondido; sería deseable proceder a su grabación en audio para poder verificar, entre otros aspectos, la reflexión metalingüística realizada por el alumnado a partir de su interacción oral; así pues, deberían responder por escrito a las siguientes cuestiones:

- TAREA 4: REFLEXIÓN Y DISCUSIÓN GUIADA EN PEQUEÑOS GRUPOS

- 1) ¿Los hablantes emplean construcciones interrogativas en la conversación? Señaladlas.
- 2) ¿Cómo son dichas construcciones? ¿Qué elemento las introduce?
- 3) ¿El elemento introductor es gramaticalmente prescindible? Clasificadlas según dicho criterio.
- 4) ¿Aparecen otros elementos con valor interrogativo en la construcción? Clasificadlas según dicho criterio.
- 5) ¿Qué intención comunicativa parece implicarse en dicha construcción?

6) ¿Empleas dichas construcciones al hablar en tu L1?

4.2.2. Sesión 5

La sesión quinta se concibe también de duración doble (dos horas) para la corrección de los análisis realizados por los grupos de trabajo en las sesiones 3 y 4 a partir de las puestas en común con el grupo-clase. Se haría especial hincapié en aspectos como la verificación de la presencia de construcciones interrogativas introducidas por “qué” no pronominal en la conversación asignada y en la confrontación de un uso similar en sus L1 o L2.

4.3. TERCERA FASE: INFORME Y EVALUACIÓN

4.3.1. Sesión 6

En la sexta sesión (de una hora) se procedería a la explicación de la estructura del informe escrito que habrían de redactar los pequeños grupos de trabajo de forma externa al aula en los días sucesivos (en un plazo de dos semanas); se pondría de relieve la necesidad de que cada grupo siguiera la misma estructuración del informe para facilitar la comprensión mutua llegado el momento de la puesta en común en la séptima y última sesión. En concreto, la estructura sería la siguiente:

- 1) Introducción (breve reflexión sobre los logros y las dificultades a la hora de emprender el proyecto de trabajo)
- 2) Identificación de la conversación analizada
- 3) Objetivos del análisis (qué han de analizar y por qué)
- 4) Metodología (cómo realizan el análisis)
- 5) Caracterización y clasificación de las construcciones interrogativas halladas en español
- 6) Constatación de su empleo en sus lenguas primeras o segundas
- 7) Conclusiones

4.3.2. Sesión 7

En la séptima y última sesión, tras dos semanas de tiempo, los grupos de trabajo entregarían el informe por escrito. El día de la entrega se procedería a hacer una puesta en común de las conclusiones de cada grupo, momento que también resultaría interesante grabar para evaluar de una forma fehaciente su competencia oral y la reflexión metalingüística realizada por los aprendices; además, mediante la grabación, sería posible ofrecer una retroalimentación más rica y precisa.

5. CONCLUSIONES

Consideramos que implementar una SDG como la aquí planteada ofrece múltiples beneficios para el alumnado de E/LE y para el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas en sí mismo, dado que:

- 1) Fomenta la reflexión metalingüística del alumnado y su interacción comunicativa; además, el hecho de grabar su interacción oral permitiría no solo evaluar de forma más exhaustiva sus producciones y/o su competencia oral (entre otros aspectos) sino también valorar qué beneficios comporta llevar a cabo la propia SDG e introducir posibles aspectos de mejora en su diseño y en el propio proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado.
- 2) Afianza el conocimiento sobre el registro coloquial, así como el saber gramatical sobre las construcciones interrogativas en español y en otras lenguas.
- 3) Fomenta el trabajo colaborativo así como el trabajo de investigación, aspectos que pueden contribuir al aprendizaje significativo del alumnado.

REFERENCIAS

- Abascal, D. (1994). "La lengua oral en la Enseñanza Secundaria". En C. Lomas y A. Osoro (eds.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 159-180.
- Abascal, D. (1995). "Registro de los usos orales. La sonoteca". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 3, 42-51.
- Alcina, J. y J.M. Blecua (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Bello, A. (1988). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Arco/Libros.
- Blas Arroyo, J.L. (1998). *Las comunidades de habla bilingües. Temas de sociolingüística española*. Zaragoza: Pórtico.
- Bonet, E. (1986). "L'entonació de les formes interrogatives en barceloní". *Els Marges* 33, 103-117.
- Briz, A. (coord.) (1995). *La conversación coloquial. Materiales para su estudio. Anejo XVI de Cuadernos de Filología*. Valencia: Universitat de València.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de Pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2000). "El análisis de un texto oral coloquial", en A. Briz y Grupo Val. Es. Co., *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel Practicum, 29-48.

Briz, A. y Grupo Val. Es. Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales, Anejos de la revista Oralía*. Madrid: Arco/Libros.

Cabedo, A. y Pons, S. (eds.) (2013). *Corpus Val. Es. Co 2.0*. Disponible en: <http://www.valesco.es>

Camps, A. (2003). "Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG)". *Papers de treball* 1, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Camps, A. (2006). "Secuencias didácticas para aprender gramática", en A. Camps y F. Zayas (eds.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, 31-38.

Camps, A. et al. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.

Camps, A. (2010). "Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración", en M. García y otros (eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia: Universitat de València, 29-42.

Camps, A. y X. Fontich (2003). "La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom *hi* en el català oral". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 31, 99-110. (Versión en castellano en Camps y Zayas, coords., 2006: 101-111).

Camps, A. y F. Zayas (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Casanovas, M. (1999). *Análisis cualitativo y cuantitativo de la morfosintaxis de una segunda lengua: el caso del español en contacto con el catalán*. Tesis doctoral, Universitat de Lleida.

Cortés Rodríguez, L. y J.L. Muñío (2008). "Sobre por qué ha de enseñarse la lengua oral y cómo puede hacerse". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 49, 57-66.

Dolz, J. (1994). "Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 2, monogràfic: *Projectes per aprendre llengua*, 21-34.

Escandell-Vidal, M.V. (1999). "Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3. Madrid: Espasa, 3929-3992.

Fontich Vicens, X. (2010a). "La construcció del saber metalingüístic en la interacció en petit grup", en O. Guasch y M. Milian (eds.), *L'educació lingüística i literària en*

entorns multilingües. Recerca per a nous contextos. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 135-148.

Fontich Vicens, X. (2010b). *La construcción del saber metalingüístico. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

Hidalgo Navarro, A. y M. Pérez Giménez (2002). "¿Qué cuándo iréis al pueblo por fin? Notas sobre QUÉ no pronominal introductor de estructuras interrogativas en el español hablado de Valencia". *Español Actual: Revista de español vivo* 77-78, 164-172.

Hidalgo Navarro, A. y M. Pérez Giménez (2004). "De la sintaxis a la pragmasintaxis: problemas del análisis sintáctico en el discurso oral espontáneo". *Cauce: Revista de filología y su didáctica* 27, 221-246.

Milian, M. y A. Camps (2006). "El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática", en A. Camps (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, 25-53.

Pérez Giménez, M. (2011). *Aproximación a la didáctica de la sintaxis coloquial en Bachillerato: el estudio de las construcciones incompletas*. Tesis doctoral, Universitat de València.

Pérez Giménez, M. (2014). "El corpus lingüístico del grupo Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial): Propuestas didácticas para las etapas de la ESO y el bachillerato". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 65, 55 -62.

Pérez Giménez, M. (2015a). "Didáctica del español coloquial en la etapa de Secundaria: aprovechamiento del corpus oral Val.Es.Co.", en M. J. García Folgado y C. Sinner (eds.), *Lingüística y cuestiones gramaticales en la didáctica de las lenguas iberorrománicas*. Alemania: Ibidem-Verlag, 127-140.

Pérez Giménez, M. (2015b). "Propuestas didácticas para estudiar la sintaxis coloquial en Bachillerato: las construcciones suspendidas". *Tejuelo* 22, 215-234.

Pradilla, M.A. y P. Prieto (2002). "Entonación dialectal catalana: la interrogación absoluta neutra en catalán central y en tortosino", en M. Cuenca Villarin (ed.), *Actas del II Congreso de Fonética Experimental*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 291-295.

Prieto, P. (1995). "Aproximació al contorns entonatiu del català central". *Caplletra* 19, 161-186.

Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de Secundaria Obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral dirigida, Universitat de València.

Salcioli, V. (1988). "Estudio fonético-experimental de la entonación interrogativa catalana". *Estudios de Fonética Experimental* 3, 37-70.

Vila, R. y Grupo GRIESBA (2001). *Corpus del español conversacional de Barcelona y su área metropolitana*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Vilà i Santasusana, M. (2005). "La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal", en M. Vilà i Santasusana (coord.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, 117-130.