

Una secuencia didáctica gramatical: el incremento personal hu, hue del benasqués

José Antonio Saura Rami
Universidad de Zaragoza, España

Artículo recibido 28 de febrero de 2013; aceptado 10 de octubre de 2013; version final recibida 9 de marzo de 2014

La contribución que presentamos aquí se ha fijado como objetivo fundamental la implantación de una secuencia didáctica de carácter gramatical (SDG) relacionada con la lengua benasquesa, lengua románica minoritaria descendiente del latín tardío y hablada hoy en el Valle de Benasque (Alta Ribagorza occidental). En concreto, se trata del estudio del incremento pronominal hu, hue (< HŌQUE) orientado a adolescentes en un contexto presencial. La finalidad es, en suma, efectuar una transposición didáctica que permita una enseñanza más moderna de la lengua y coadyuve, así, a su salvaguarda en un clima cada vez más amenazante para la biodiversidad lingüística en este nuestro mundo global.

Introducción

El benasqués es la lengua románica autóctona del Valle de Benasque (Alta Ribagorza occidental, Huesca), pero no posee rango de oficialidad en él, lo que precariza aún más su vitalidad. Aquí pretendemos llevar a cabo una transposición didáctica de uno de sus elementos sintácticos que posibilite una docencia más efectiva de la lengua y facilite su conservación, frente a las dinámicas globalizantes que suponen una agresión para la biodiversidad lingüística mundial¹.

Objetivo

Con este estudio hemos querido llevar a cabo un trabajo de investigación acción en el que se reflexiona sobre el desarrollo de la actividad de enseñanza y aprendizaje de un aspecto de gramática benasquesa (el pronombre hu, hue) para mejorarla a través del análisis de sus fortalezas y debilidades. Para ello hemos introducido una secuencia didáctica de gramática (SDG) sobre este pronombre en un contexto presencial con adolescentes (6º de Primaria). La idea es observar el proceso y los resultados, de suerte que se puedan extraer las consecuencias didácticas pertinentes in futurum.

Marco teórico

El presente trabajo está inspirado en el ámbito de la renovación didáctica de la gramática que privilegia el papel del alumno en la construcción de su saber, de modo que el aprendizaje se realiza a través de un conjunto estructurado, variado y dinámico de actividades cuidadosamente elegidas (Mercer, 1997 y 2000; Weawer, 1996; Hinkel & Fotos, 2002). La simple perpetuación de los conocimientos declarativos encarna una insuficiencia radical por su carácter estático², algo fácilmente comprobable en las limitaciones que acusan las obras gramaticales de referencia (por ejemplo, castellanas), lo que incide de modo directo en sus inmediatos receptores curriculares, los alumnos (Milian, 2006). Y es que los progresos en la intelección de los mecanismos de aprendizaje nos abocan a aceptar que el saber no puede concebirse ya como un contenido que se transmite y que avanza por mera acumulación. Más bien, se produce un doble mecanismo de construcción / deconstrucción en el progreso del conocimiento, donde desempeñan un papel primordial las representaciones mentales, los obstáculos de tipo cognitivo, la imbricación entre saberes conceptuales y procedimentales, etc. (Fisher, 1996 y 2004). Por otro lado, debe quedar claro que el saber que se inscribe dentro del sistema didáctico no es equiparable exactamente al saber científico, hasta el punto de que “su legitimidad depende de la relación que establezca con los saberes académicos, por una parte, y con el saber banalizado del entorno social, por otra” (Rodríguez Gonzalo, 2011: 67).

En cuanto a las coordenadas teóricas que sustentan esta propuesta, proceden de la teoría de la actividad. Ya a lo largo de la década de los 70 del siglo pasado, las ideas vygotskianas sobre la naturaleza y el desarrollo de la conducta humana convergieron en esta teoría (Leontiev, 1978) profusamente relacionada con el aprendizaje, sobre la base de que la actividad humana se halla marcada por la intencionalidad que le otorgan sus participantes, por cuanto el proceso aparece íntimamente ligado al resultado final.

Por lo demás, el molde de las actividades queda acrisolado en las secuencias didácticas de gramática (Camps & Fontich, 2006: 102), un modelo didáctico que se plantea como finalidad la superación de los obstáculos en la enseñanza y el aprendizaje gramatical, los cuales no son solo epistemológicos: la dificultad para una gramática pedagógica de referirse a un marco teórico coherente, la plurifuncionalidad de las formas lingüísticas, etc. (Camps, 2010), sino también metodológicos y hasta psicogenéticos en relación con los modos de razonamiento accesibles a los estudiantes. Asimismo, Fisher (2004) y Myhill (2000) inciden en que la diferenciación de los

obstáculos en función de su origen resulta un aspecto clave para el análisis de la situación didáctica. Es más, puesto que nada nace de la nada y dado que el aprendizaje se construye a un tiempo con y contra las concepciones anteriores, parece razonable conceptualizar el progreso intelectual como la superación de los diversos obstáculos.

Obviamente, un modelo así no es un paradigma definitivo, sino que ha de entenderse como una propuesta hipotética (*design model*) de intervención didáctica y de investigación sobre la misma (Brown, 1992). No se trata únicamente de erigir modelos de enseñanza anclados en una sólida base teórica, sino que deben tener una eficacia probada; es decir, serán verosímiles y utilizables, y el papel de los agentes en este proceso se antoja capital (Bronckart & Plazaola, 1998).

Este modelo de enseñanza gramatical, ambicioso y realista, habría de cumplir cuatro condiciones (Camps, 2010): a) la implicación del alumnado en los diversos elementos de la lengua; b) la abstracción, generalización y sistematización de los conceptos gramaticales; c) la interrelación entre el conocimiento sistemático y el uso de la lengua en ambas direcciones (uso / sistematización); d) la colaboración constante de los participantes en el seno de la situación didáctica.

A su vez, la base empírica de las SDG ha crecido mucho (Zayas, 2000; Vilà, 2004; Camps & Fontich, 2006; Fontich, 2006; Guasch, Gràcia & Carrasco, 2006; Gutiérrez Zaragoza, 2006; Milian, 2006; Ribas & Verdager, 2006), de suerte que pueden constatarse algunas conclusiones: a) el alumno se involucra en el trabajo en cuestión; b) la reflexión gramatical surge en el propio proceso de aprendizaje; c) se dedica un espacio temporal más largo a la construcción de los conceptos que el que requieren los ejercicios puntuales; d) queda demostrada la capacidad de los alumnos para enfrentarse a aspectos de complejidad cada vez superior; e) la transcendencia de la interacción inter pares y con el profesor es un hecho corroborado (Lantolf, 2000: 20).

También se han constatado problemas que atañen a un tipo de trabajo novedoso y exigente para profesores y alumnos, así como un eventual riesgo de atomización de los conceptos. En este orden de cosas, se impone perfeccionar un camino que posibilite una programación integrada de los contenidos gramaticales esenciales, de suerte que su presencia en las aulas adquiera carta de naturaleza (Rodríguez Gonzalo, 2011: 68).

En fin, las coordenadas teóricas explicitadas aquí no se hallan lejos de algunas aportaciones específicas provenientes de la démarche active de découverte (Chartrand, 1996), por lo que también las consideramos aquí.

Metodología

Esta SDG, aplicada a adolescentes presenciales, se inserta en la perspectiva metodológica de la investigación acción, pues persigue el conocimiento de una realidad didáctica determinada para poder actuar sobre ella y transformarla. Parte de una observación participante y sigue un itinerario que no pretende ser estrictamente lineal, pero que está jalonado por estos hitos: identificación de problemas → búsqueda de soluciones → programación de intervenciones → aplicación de la propuesta → recogida de informaciones → análisis de la información → evaluación de los resultados → comunicación de los resultados → reinicio del ciclo (Nussbaum, 2001; Van Lier, 1988; Quivy & Campenhoudt, 2005).

Dicho esto, en una SDG la clave metodológica viene determinada por las actividades de aprendizaje, al marcar la pauta con la cual el alumno se sumerge en los contenidos programados (Rodríguez Gonzalo, 2011: 70). De las tres clases de actividades escolares que Brigauidot (1994) presenta para catalizar la reflexión metalingüística, aquí nos centramos en aquellas de gramática explícita: ejercicios de observación, de análisis, de clasificación, de definición, en parte contextualizados y en parte descontextualizados³. En concreto, hay tres tipos de ejercicios en nuestra SDG:

- a) La elaboración de una síntesis gramatical a partir de algunas obras científicas de referencia, que se aplicará en los dos ejercicios posteriores.
- b) La detección y verificación en un corpus literario benasqués del pronombre *hu*, *hue* con sus distintas formas y funciones.
- c) La traducción de oraciones desde el castellano al benasqués donde aparece ese incremento personal también diversificado (formal y funcionalmente).

A lo largo de la secuencia ofrecemos la síntesis gramatical completa y algunos datos atinentes a la presencia del pronombre en el corpus literario benasqués y al ejercicio de traducción, así como un comentario de un momento de la interacción. Se trata de actividades relevantes, estrechamente vinculadas tanto al objetivo de este trabajo como al marco teórico expuesto arriba, que hacen del alumno el protagonista activo de su propio aprendizaje, favorecen la interacción y, por tanto, se justifican plenamente. Las dificultades surgidas en la compleción de las mismas se han solventado con relativa facilidad gracias al factor de colaboración entre iguales y con el profesor.

Una vez realizadas tales actividades, (presentada la síntesis-guía, extraídos los contenidos del corpus literario y traducidos los distintos ejemplos castellanos), los datos

se han trasladado categorizados por criterios formales y distribucionales (cf. *infra*) a las tablas correspondientes.

El modelo de secuencia didáctica para aprender gramática (SDG)

Este tipo de secuencias didácticas manifiestan una serie de elementos característicos (Camps, 2006): a) las integra un conjunto de ejercicios diversos vinculados a un objetivo global que les confiere su verdadero significado; b) combinan una actividad de investigación con una actividad de aprendizaje (la primera cuajará en la redacción de un texto o en la exposición oral del ejercicio efectuado, mientras que la segunda entrañará la aprehensión de determinados contenidos gramaticales transformables en saberes asimilados aplicables a otros contextos de e/a ulteriores, de corte gramatical o comunicativo). Su desarrollo posibilita la generación de situaciones interactivas diversas al estimular la reflexión metalingüística, la cual es proteica y manifiesta, así, múltiples facetas que van desde las preguntas sobre el sentido o la interpretación de un término determinado hasta la pura especulación del lingüista, pasando por la creación de los juegos de palabras (Rodríguez Gonzalo, 2011). Pero siempre resulta imprescindible la tarea de tomar una oportuna distancia respecto de la lengua, separando la forma y el contenido⁴, sin obviar el hecho capital de incorporar la evaluación formativa en el seno del proceso mismo de enseñanza/aprendizaje.

La organización de la SDG posee una triple disposición:

1) Primera fase: Dedicada a consignar cuál es la cuestión investigable, para lo cual se adelantan los conocimientos gramaticales. Así, se recurre tanto a los conocimientos propios como al acopio y análisis documental (libros de texto, textos, esquemas, bocetos, síntesis, etc.) aportados por el profesor.

2) Segunda fase: Se consagra a determinar los procedimientos de observación y recogida de datos (con su transcripción y la subsiguiente creación del corpus), a analizar y organizar los datos (mediante la consulta de esquemas y documentación previa, así como a través de nuevas fuentes de información).

3) Tercera fase: Encaminada a la elaboración de un informe (escrito, mural, presentación oral, etc.), donde se ponen en común las conclusiones de cada grupo de alumnos. La idea que sustenta este modelo de SDG es que la ejercitación y la reflexión forman parte de manera relacionada de un mismo proceso.

Partiendo de este esquema general (Camps, 2006), se han pergeñado diferentes tipos de secuencias didácticas gramaticales. La que presentamos en este artículo se orienta al estudio de la variación en los registros orales o escritos de la lengua, en concreto del pronombre *hu*, *hue*.

Una SDG presencial sobre el incremento pronominal *hu*, *hue*

Contexto de aplicación

Hemos escogido a tres alumnos que han cursado este año (2012) 6º de primaria en el Colegio Rural Agrupado de Sositania⁵ (Huesca), la segunda localidad en importancia del Valle de Benasque. Estos alumnos reciben clases de benasqués de su profesora, que se ofreció amablemente a mediar durante las sesiones de aplicación de nuestra SDG. Por consiguiente, insertamos la secuencia en un ámbito presencial y escolar (enclavado en el último curso de la enseñanza primaria⁶), atingente a una lengua no oficial y minoritaria (en número de hablantes y en las diversas esferas de uso social).

Una vez precisado esto, indicaremos algunas breves notas de los alumnos:

- a) El alumno 1 es hijo de una familia cuyos progenitores son de Valle de Benasque (Bisaúrri) y ambos conservan la lengua, por lo que esta se convierte en un código de uso cotidiano, tanto en el seno familiar como en la relación con otros habitantes del pueblo.
- b) El alumno 2 es de una familia radicada en Castejón de Sos constituida por un matrimonio mixto, pues el padre es benasqués y la madre, de Granada. Por ello, aunque el padre habla benasqués, la lengua usual en el ámbito familiar es el castellano.
- c) El alumno 3 pertenece a una familia que reside en la localidad sureña de El Run y está configurada por un matrimonio de habla castellana que vive en el Valle de Benasque desde hace algunos años, de modo que es esta también la lengua habitual en el contexto familiar.

La SDG se orientó hacia el funcionamiento del pronombre personal *hu*, *hue* en el corpus literario benasqués indicado arriba para verificar sus diversos usos y formas. La tarea se sugiere, pero se incluyen negociadamente algunas opiniones pertinentes de los alumnos (ausencia de este elemento en el castellano, detección de las formas castellanas homofuncionales alternativas, etc.). Se encargó de la docencia la profesora habitual de

benasqués, aun cuando nuestra presencia continuó con la línea metodológica de la observación participante tomando notas y puntualizando extremos confusos⁷.

Desarrollo de la secuencia didáctica

Conforme avanzábamos (cf. supra), la secuencia observa una triple disposición para un conjunto de seis sesiones:

Fase I Introducción (1 sesión)	Fase 2 Ejecución (3 sesiones)	Fase 3 Informe final (2 sesiones)
1) Sondeo de nociones previas. a) Cuestión directa. b) Diseño de trabajo textual.	1) Instrumento de investigación. 2) Recogida de los datos. 3) Análisis de los datos.	1) Planificación del informe. 2) Redacción del informe: a) Estadio epistemológico inicial. Nociones previas. b) Meta epistemológica. Objetivos. c) Mecanismo de consecución. Procedimiento llevado a cabo. d) Corolario epistemológico. Conclusiones.

Fig. 1. Fases de la SDG

Vamos a proceder ahora a explicar más detalladamente cada fase:

FASE I = Introducción de la SDG (una sesión): Esta fase inicial consta de una sesión dedicada a inquirir las eventuales nociones previas de los alumnos en relación con el incremento hu, hue, como punto de partida necesario y modo de crear un ámbito conceptual compartido desde el que asentar las fases posteriores de la SDG.

La propuesta de investigación se introdujo mediante una pregunta directa pero amplia, ya que los alumnos de primaria no están demasiado habituados a leer en benasqués: ¿conocéis la presencia del pronombre hu, hue en el benasqués hablado o escrito? Se trataba de iniciar un proceso interactivo, siquiera embrionario, relacionado con la existencia, valores y variantes de esta partícula, así como de suscitar la reflexión metalingüística del alumnado. He aquí una sinopsis del proceso:

- 1) Las creencias que manifestaron los alumnos respecto a la actividad concreta de identificar el elemento hu, hue en el corpus literario benasqués, considerando su escasa presencia fonética y una ortografía poco benévola⁸ se dirigían a sensaciones que tenían como denominador común la dificultad. No obstante, sí surgieron algunos ejemplos: hu tiene ‘lo tiene’, fèr-hue ‘hacerlo’.
- 2) En cuanto a su naturaleza y significado, los alumnos contestaron que se trataba de un pronombre personal. La profesora añadió que aparecía con verbos transitivos y copulativos para asumir las funciones sintácticas respectivas de Complemento directo (CD) y Atributo, que era un elemento inacentuado –por lo que carecía de autonomía (dependía del verbo)– y que su referencia era siempre neutra en benasqués.

- 3) Respecto a su presencia en otras lenguas, ninguno de los alumnos tenía constancia clara del fenómeno, salvo el alumno 1 que sí recordaba la aparición de un elemento similar en el catalán hablado. Por otro lado, de lo que sí eran plenamente conscientes todos ellos era de su ausencia en el castellano, lo cual creemos un hecho contrastivo importante per se.
- 4) Ninguno de los alumnos conocía la variante hue, tal vez por ofrecer una estructura fonética algo distinta, condicionada por criterios de carácter distribucional como la posición (énclisis) y la propia combinación pronominal: tien-hue 'tenlo', us hue minjarets 'os lo comeréis', les hue foteban per en tèrra 'se lo echaban por el suelo'.
- 5) Como el pronombre hu, hue no existe en castellano, ello supone una limitación en el sentido de que no hay prolongación de la isoglosa, pero también es cierto que esa divergencia puede generar buenos réditos didácticos: habría que definir el paralelismo respecto del pronombre castellano neutro "lo", vinculado a un demostrativo neutro o a toda una oración anterior: de lo que hi hèi aci, me hu sè tot 'de lo que hay aquí, me lo sé todo', etc.

Fig. 2. Introducción de la SDG

En este momento de la SDG se imponía que los alumnos, interactuando entre sí y con los profesores, profundizaran en las formas y valores de este pronombre a partir del corpus benasqués elegido hacia dos aspectos: a) uno primero, de índole gramatical y lexicográfica, de donde saldría una síntesis que pudiera matizar los conceptos comentados en la primera parte de la sesión y ampliar el espectro general (referencia, funciones, distribución, combinatoria); b) y otro segundo, de cariz literario, para mostrar en el hábitat de la narrativa actual los distintos usos efectivos del pronombre. Así, esta fase I cumplió también la doble función exigible a cualquier SDG canónica: la actividad de observación e investigación y la actividad de aprendizaje gramatical.

FASE II = Ejecución de la SDG (tres sesiones): Es el núcleo de toda SDG y ello la convierte en la más compleja. Estos son sus hitos:

1) Elaboración del instrumento de investigación de los alumnos: puesto que el objetivo declarado de la secuencia didáctica era indagar el empleo efectivo del incremento pronominal hu en el seno de la literatura benasquesa actual, resultaba crucial abstraer de manera nítida el valor, variantes y funciones de la partícula. Por ello, se partiría de materiales gramaticales (Saura, 2003) y lexicográficos (Ballarín, 1978) solventes. Del trabajo de los alumnos y la colaboración con los profesores surgió este cuadro:

Fig. 3. El incremento personal átono hu, hue

1) Referencia:

Neutra (frente a los pronombres lo, la, los, les), de referencia masculina o femenina.

2) Forma:

- a) En posición proclítica (ante el verbo) = hu: No hu sè 'no lo sé'.
- b) En posición enclítica (tras el verbo) = hue: Pren-hue 'tómalo'.
- c) En combinación pronominal proclítica de n° singular = hu: Le hu sacats 'se lo sacáis'⁹.
- d) En combinación pronominal proclítica de n° plural = hue: Tos hue pasats 'os lo pasáis'¹⁰.
- e) En combinación pronominal enclítica = hue: Fè-le-hue 'házselo'.

3) Función:

- a) Complemento directo (CD): Sabeba fèr-hue tot 'sabía hacerlo todo'.
- b) Atributo (valor actualizador¹¹): Hu ye u no hu ye el doctor? '¿Es o no el médico?'.

4) Uso problemático:

Resulta de la interferencia de la combinación pronominal castellana "se lo", que tiende a sustituir a la genuina le hu en boca de hablantes de aquel origen: le hu direts > *se lo direts 'se lo diréis'.

La elaboración de una buena síntesis constituye un aspecto fundamental para cimentar las tareas ulteriores y la que habíamos realizado ofrecía unas características válidas: brevedad, claridad, concisión, exhaustividad, categorización (valor neutro, variantes formales, funciones, explicación distribucional y combinatoria con otros pronombres). Es decir, un punto de referencia firme al que poder recurrir durante la etapa de ejercitación y que interiorizar paulatinamente.

En cuanto a los ejercicios, se negoció con los alumnos la combinación de dos tipos de elementos de valor probatorio: a) fragmentos literarios que confirmaran sus diferentes empleos; b) oraciones en castellano para ser traducidas al benasqués, una parte de las cuales fueron propuestas por los mismos alumnos. En fin, el empeño colaborador entre los discentes y los profesores resultó eficaz y he aquí una muestra:

Fig. 4. Fragmentos literarios benasqueses

- a) No hu sè quí faria u quí discurriria la lletra 'No lo sé quién haría o quién discurriría la letra'.
- b) Ya me hu va dir antes de sentar-me a iste trono 'Me lo dijo antes de sentarme en este trono'.
- c) Cayeban coma la pedregada als huerts 'Caían como el pedrisco en los huertos'.
- d) Bé hu ye pròu ell 'Claro que se trata de él'.

Fig. 5. Ejemplos castellanos para traducir al benasqués

- a) Esto es cosa de los hombres del pueblo > Asò ye còsa dels hòmes del llugar.
- b) Eso se lo podéis ofrecer a Guayente > Aissò le hu podets oferir a Guayent.
- c) Sí, tomadlo y coméoslo > Sí, prenet-hue e minja-tos-hue.
- d) ¿Lo es o no lo es el alcalde? > Hu ye u no hu ye l'alcalde?

2) Recogida y análisis de los datos. El corpus literario escogido (Castán, 1998; Castán, 2003; Castán & Saura, 1998¹²) fue facilitado por los profesores aportando una selección de pasajes fotocopiados. Los alumnos los leyeron, extractando los distintos contextos de uso, a razón de 3 ejemplos por cada contexto y participante. Asimismo, se redactó un documento con las traducciones de las frases castellanas, distribuidas del mismo modo. La confección del ejercicio de frases para traducir al benasqués fue el resultado de la interacción entre los alumnos, que elevaron un documento al profesor en que se recogían las varias formas y funciones del pronombre y sus condicionantes distribucionales y combinatorios. El profesor, en este sentido, se limitó a reorganizar numéricamente los ejemplos de cada tipo para que el conjunto de oraciones resultara equilibrado y recogiera todas las posibilidades equitativamente. Este ejercicio resultó un acierto, pues los alumnos se sintieron reforzados en su trabajo autónomo. En el diseño de este documento se tuvo en cuenta la perspectiva castellana intentando establecer paralelismos con elementos gramaticales neutros de esta lengua, ya que han subsistido reliquias de este género latino en el artículo (lo bueno), el subsistema de los demostrativos (esto, eso, aquello) y los pronombres personales (lo). Todos estos elementos y otros como los indefinidos utilizados de modo neutro (todo) y oraciones enteras son referencias adecuadas para su conexión con nuestro incremento hu, hue.

Los datos se volcaron sinópticamente en unos cuadros que recogían los resultados del trabajo de modo abstracto en clave gramatical. Este es el esquema previo a la interacción habida inter pares y entre ellos y los profesores, que arroja un nivel bajo de errores¹³:

FRAGMENTOS LITERARIOS BENASQUESES	ACIERTOS	ERRORES
En posición proclítica hu (pronombre único)	7	2
En posición enclítica hue (único o combinado)	8	1
En combinación proclítica de n° singular: hu	7	2
En combinación proclítica de n° plural: hue	7	2

Fig. 6. Fragmentos literarios benasqueses

TRADUCCIONES BENASQUÉS	CASTELLANO >	ACIERTOS	ERRORES
En posición proclítica hu (pronombre único)		7	2

En posición enclítica hue (único o combinado)	6	3
En combinación proclítica de nº singular: hu	7	2
En combinación proclítica de nº plural: hue	6	3

Fig. 7. Traducciones Castellano > Benasqués

FASE III = Planificación y redacción del informe (dos sesiones). Estas:

1) La planificación del informe consistió en poner de relieve los elementos clave de la SDG engarzando la labor investigadora de los alumnos con los diversos saberes gramaticales aprendidos a lo largo de su puesta en práctica. En general, los alumnos valoraron muy positivamente el carácter interactivo de su trabajo como forma novedosa para adquirir los conceptos gramaticales de una L2 (el benasqués) y adujeron que este sistema podría hacerse extensivo a la enseñanza de otras lenguas (castellano, inglés, francés, etc.). En cuanto a los ejercicios propuestos (fragmentos literarios en L2 y oraciones en L1 para ser traducidas), coincidieron en su carácter complementario y, así, adecuado para reforzar el aprendizaje gramatical.

2) En fin, la escritura del informe recogió cuatro apartados, síntesis final de la SDG. Es esta una delicada fase crucial por su sentido culminativo y recuperativo, aspectos, claramente vinculados “con el concepto de evaluación formativa incorporada en el proceso y entendida como regulación de los procesos de aprendizaje” (Camps, 2006: 35).

Estadio epistemológico inicial	Nociones previas y bibliografía.	Diversidad funcional (CD, ATRIBUTO) y formal del pronombre neutro y átono (hu, hue).
Meta epistemológica buscada	Objetivos consensuados.	Documentar la manifestación y usos del pronombre en el corpus literario benasqués.
Mecanismo de consecución	Instrumento utilizado.	Integrado en este caso por los textos literarios benasqueses y las traducciones al benasqués.
Síntesis epistemológica final	Conclusiones	Corolario final establecido, tras la fase de recopilación y análisis de los datos.

Fig. 8. Síntesis final de la SDG

Un ejemplo de interacción comentado

Hemos elegido el ejercicio de traducción desde el castellano al benasqués, después de configurada la síntesis gramatical y una vez detectados casos diversos del pronombre en el corpus literario. Este ejercicio fue realizado individualmente y aquí aparece la fase de corrección colectiva guiada por la profesora¹⁴. Tras repasar los puntos fundamentales relacionados con el pronombre en cuestión (referencia neutra, doble posibilidad de

función: CD, AT, y doble posibilidad formal: hu, hue), se pasa a comentar la primera de las oraciones:

Extracto 1. Traducción Castellano > Benasqués

- 7 PROF: A ver, EST-2, lee la oración en castellano y da tu versión en benasqués, la que has escrito.
- 8 EST-2: (lee) Te digo que no sé eso, no lo sé. He puesto:: Te digo que no sé eso, no hu sé.
- 9 PROF: Bien, ¿qué opináis los demás?
- 10 EST-1: Mmm... Es hu porque es neutro, se refiere a eso.
- 11 EST-3: Sí, también yo XXX
- 12 PROF: La razón es válida, pero ¿cómo se dice eso en benasqués? (mira a los tres)
- 13 EST-2: ¡Ostras! E:: asò, se dice asò...
- 14 PROF: (sonríe) No, no...
- 15 EST-3: Es aissò, creo.
- 16 EST-1: Sí, asò es esto y aissò es eso.
- 17 PROF: ¡Claro! El pronombre eso del castellano se dice aissò en benasqués y al referirme al pronombre castellano lo en benasqués pondré hu. Vamos a... Vamos a seguir contigo, EST-1, lee tu frase y la traducción, la que has pensado, quiero decir...
- 18 EST-1: (lee) Aquello no os lo perdonará nadie. Allò:: no mos hue perdonará digú. Lo he corregido porque... había escrito asò, pero significa esto. Ahora, ya. Lo demás estaba en el diccionario.
- 19 PROF: (sonríe) ¿Y por qué has puesto hue si este pronombre va delante del verbo?
- 20 EST-1: (duda un poco) Es que va con otro... con otro pronombre... se refiere a nosotros, varias personas.
- 21 PROF: Exacto, esa es la explicación (busca la complicidad de todos con la mirada). Eso pasa también, como decíamos, con otros dos pronombres, ¿cuáles?
- 22 EST-1: Tos se refiere a vosotros.
- 23 PROF: Es decir, ya tenemos mos que se refiere a nosotros y tos que se refiere a vosotros, ¿cuál falta?
- 24 EST-3: El que se refiere a ellos, pero no...
- 25 PROF: Que es... A nusaltros mos, a vusaltros tos, a ells...
- 26 EST-1: Les.
- 27 PROF: Les, de acuerdo. Esas son las tres combinaciones con la forma hue delante del verbo. Vamos a por la tercera oración. Me parece que te toca, EST-3:
- 28 EST-3: (lee) Compra algo: para enviarlo a Francia... Que es... A ver... Compra algo ta inviar-hu a Francia.
- 29 PROF: Casi, casi... No está mal. ¿Tenéis alguna opinión sobre esto los demás? (pide colaboración)
- 30 EST-2: Yo creo que se refiere a algo, que es parecido a asò.
- 31 PROF: ¿Qué quieres decir?
- 32 EST-2: Que algo es en general y hay que ponerlo.
- 33 PROF: Pero, ¿esa es la forma correcta? ¿Cuál es su posición?
- 34 EST-1: Va detrás.
- 35 PROF: Y cuando va detrás del verbo siempre se utiliza la misma forma...
- 36 EST-3: ¡Ah, sí! Es hue, ¡uff!
- 37 PROF: En resumen, la regla general dice que hu va delante del verbo y hue detrás, menos en las combinaciones de antes. Bueno, queda una cosa: Francia se dice França en benasqués, como es un nombre propio no está en el diccionario.

Según podemos observar, en esta secuencia presencial se produce una gran interacción de la profesora, con la aparición de sugerencias (t. 25, 29), negaciones atenuadas (t. 14), preguntas directas (t. 9, 12, 19, 23, 31), secuencias IRF (t. 9-17), refuerzos positivos varios (t. 12, 17, 21, 27), algunas recapitulaciones (t. 23, 27, 37), variegada presencia quinésica (t. 12, 14, 19, 21), etc., y los alumnos participan bastante y suelen hacerlo de modo correcto. Estas son las principales estrategias esgrimidas por

la profesora para incentivar la participación de los alumnos y crear espacios compartidos de co-construcción de conocimiento en el aula. No son elementos “naturales” de la conversación, sino que demuestran un recurso de andamiaje de la profesora para evitar que la conversación adquiriera un carácter robótico y excesivamente artificial. Las estructuras practicadas se intentan incluir en un modelo conversacional lo más cercano posible a un modelo real (principio metodológico comunicativo). De cualquier forma, nos parece innegable su afán por crear un marco de interacción flexible y relajado en el que calibrar las respuestas de los alumnos.

Existe, igualmente, un grado de reflexión notable sobre la lengua (por ejemplo, cuando el alumno del t. 30 equipara el indefinido algo a la unidad asò viniendo a establecer su género neutro)¹⁵. Está claro que el grado de competencia lingüística de estos alumnos es limitada, pero estimamos que sí queda demostrada su aptitud para realizar los ejercicios y, sobre todo, para comprenderlos sobre la base de la interacción. Las prácticas de toma de turnos que usan los interlocutores se consideran un recurso para el desarrollo de la conversación misma, como también para el propio aprendizaje de lenguas (Markee, 2000). Estas prácticas ofrecen diferencias en intercambios donde las relaciones de poder entre los participantes son asimétricas (profesor-alumno) o simétricas (alumno-alumno). En este caso, la interacción se lleva a cabo entre la profesora y los estudiantes y, por tanto, constituye una relación de poder asimétrica.

En cualquier caso, la interacción entre los diversos protagonistas es exitosa, pues se produce una interdependencia positiva, un doble proceso de contribución y aprendizaje, así como habilidades personales que construyen un buen espacio para el progreso y del que todos son protagonistas activos (Nadeau & Fisher, 2006).

Conclusiones

Hasta aquí la exposición del resultado de las investigaciones sobre la implantación de una secuencia didáctica gramatical (SGD) centrada en un elemento distintivo de la sintaxis benasquesa y ahora pasamos a detallar los aspectos conclusivos más relevantes. En primer lugar, los alumnos se implicaron claramente en el trabajo de documentación, de investigación y de resolución de los ejercicios. En este orden de cosas, comprobamos como positiva una negociación de los objetivos. Asimismo, la reflexión metalingüística resultó consustancial al proceso de investigación y de aprendizaje, ya desde ese importante momento inicial cuando se ponen sobre la mesa los conocimientos previos

de los alumnos que establecen el punto de partida del aprendizaje. Por lo demás, el tiempo consagrado a la construcción de los conceptos gramaticales desbordó ampliamente el que suele dedicarse a la realización de los ejercicios puntuales, lo que redunda positivamente en la calidad del aprendizaje.

A su vez, la capacidad de los alumnos para enfrentarse a aspectos de complejidad controlada queda fuera de toda duda, y eso que las creencias iniciales hacían albergar dudas. Por lo demás, la transcendencia de la interacción entre iguales y de estos con el profesor es también un hecho plenamente corroborado en esta experiencia docente que lleva al planteamiento y la resolución de los diferentes problemas surgidos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Igualmente, de la inserción de esta SDG parece lícito buscar un carácter variado y solidario para el instrumento de investigación (en este caso, compuesto de una síntesis gramatical + fragmentos literarios en L2 + oraciones en L1 para traducir).

En cuanto a la transferibilidad a otros contextos o situaciones afines de los resultados de esta SDG, aplicada a un tipo poblacional concreto (adolescentes), en un ámbito específico (presencial) y a un código lingüístico especial por sus características intrínsecas como es el benasqués, una lengua minoritaria carente a día de hoy de reconocimiento oficial, nos parece plenamente posible.

En fin, la implantación de una SDG en el estrato educativo antedicho, lleva a reflexionar sobre su composición y sus resultados. En este caso, la consecución de una síntesis gramatical clara y bien categorizada en la secuencia permitió que se convirtiera en el norte que nos guió para los ulteriores ejercicios. Por lo demás, la necesidad de vincular el pronombre *hu*, *hue* a una referencia neutra desde sus correspondencias castellanas llevó a incorporar una sistematización en este sentido (artículo neutro castellano *lo*, demostrativos neutros *esto*, *eso*, *aquello*, pronombre neutro *lo*, etc.). Ciertamente, se podría argumentar como debilidades cuestiones prácticas como el tiempo necesario para poner en práctica esta secuencia, la exigencia de un modelo como este o la dificultad de extenderlo a todos los niveles de la lengua (siquiera los morfosintácticos), pero el trabajo por grupos y una conveniente sistematización de los contenidos creemos que podrían resolverlas.

Bibliografia

- Ballarín, Á. (1978). *Diccionario del benasqués*. Zaragoza: La Editorial.
- Brigaudiot, M. (1994). Quelques éléments pour une problématique du 'meta' à l'école. *Repères*, 9, 3-14.
- Bronckart, J.P., & Plazaola, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Brown, A.L. (1992). Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.
- Camps, A. (2000a). El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals. En J. Macià & J. Solà (coords.) *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (pp. 121-136). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2000b). Aprendre gramàtica. En A. Camps & M. Ferrer (coords.): *Gramàtica a l'aula* (pp. 64-67). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (coord.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En A. Camps & F. Zayas (coords.): *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-37). 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 T. Ribas (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-31). Barcelona: Graó.
- Camps, A., & Fontich, X. (2006). La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento. En A. Camps & F. Zayas (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 101-111). Barcelona: Graó.
- Castán, C. (1998). *Cuan l'odio esbatega pel aire*. Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- Castán, C. (2003). *La descordada vida de Sinforosa Sastre*. Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- Castán, C., & Saura, J. A. (1998). *Crestomatia de cuentos populares de la Vall de Benàs*. Ilustraciones de A. Carreras Espier. Guayente: Asociación Guayente.
- Chartrand, S.-G. (1996). Pour un nouvel enseignement de la grammaire. En S.-G. Chartrand (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 197-225). Montréal (Québec): Éditions Logiques.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6: 13-21.
- Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves au primaire, comment relever le défi. En S. Chartrand (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 314-340). Montréal (Québec): Éditions Logiques.
- Fisher, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. En C. Vargas (dir.): *Langues et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 383-393). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Fontich, X. (2006). Una secuencia didáctica sobre la complementación verbal: la clasificación de los verbos según los complementos verbales. En A. Camps & F. Zayas (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 173-191). Barcelona: Graó.

- Guasch, O., Gràcia, C., & Carrasco, P. (2006). El aspecto verbal en las narraciones de ficción. En A. Camps & F. Zayas (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 89-99). Barcelona: Graó.
- Gutiérrez Zaragoza, X. (2006). ¿Cómo funcionan los relativos? Aprender gramática investigando. En A. Camps & F. Zayas (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 113-131). Barcelona: Graó.
- Hinkel, E., & Fotos, S. [eds.] (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. London: Erlbaum.
- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C., & de Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne: Peter Lang.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra (original en inglés de 1972).
- Lantolf, J.P. (2000). Introducing sociocultural theory. En J.P. Lantolf (ed.): *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2002). The grammar of choice. En E. Hinkel & S. Fotos (eds.): *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 1103-1118). London: Erlbaum.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, D. (1999). La terminologie grammaticale à l'école: facilitateur ou obstacle aux apprentissages? L'exemple de la "suite du verbe". *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 31: 13-35.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Milian, M. (2006). La enseñanza de la gramática: pensar la oración. En A. Camps & F. Zayas (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 193-204). Barcelona: Graó.
- Milian, M., & Camps, A. (2007). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática. En A. Camps (ed.) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 25-53). Barcelona: Graó.
- Myhill, D. (2000). Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge. *Language and Education*, 14(3): 151-163.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle: la comprendre et la enseigner*. Montreal: Gaëtan Morin éditeur.
- Nussbaum, L. (2001). El discurso en el aula de lenguas extranjeras. En L. Nussbaum & M. Bernaus (coords.) *Didáctica de las lenguas extranjera en la ESO* (pp. 137-172). Madrid: Síntesis.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Noriega editores.
- Ribas, T., & Verdaguer, M.T. (2006). Gramática y uso: los conectores en los textos argumentativos. En A. Camps & F. Zayas (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 49-62). Barcelona: Graó.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58: 60-73.

- Saura, J.A. (2003). *Elementos de fonética y de morfosintaxis benasquesas*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.
- Saura, J.A. (2014). La lexicografía benasquesa en la obra de Vicente Ferraz Castán. En *V. Ferraz: Vocabulario del dialecto que se habla en la Alta Ribagorza*, Zaragoza, Aladrada ediciones (pp. 13-36), reedición del texto original de 1934.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- Vilà, M. (2004). Els alumnes investiguen sobre gramàtica: un petit treball de camp estructurat com una seqüència didàctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 33: 40-56.
- Weaver, C. (1996). *Teaching grammar in context*. Portsmouth: NH. Boynton/Cook Publishers.
- Wegerif, R., Mercer, N. & Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development”. *Learning and Instruction*, 9: 493-516.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press
- Zayas, F. (2000). Treballem l'oració. En A. Camps, A. & M. Ferrer (coords.) *Gramàtica a l'aula* (pp. 119-131). Barcelona: Graó.

¹ Para profundizar en cuestiones histórico-lingüísticas, remitimos a nuestra introducción de Ferraz (2014).

² Véanse también Kilcher-Hagedorn *et alii* (1987), Fischer (1996), Camps (2000a), Martin (1999), etc.

³ Sobre la importancia de estos extremos, cf. Wegerif *et alii* (1999), Wells (1999) y Larsen-Freeman (2002).

⁴ Para una clasificación tipológica de la actividad metalingüística, cf. Camps (2000b: 107).

⁵ El nombre de la escuela es ficticio para proteger las identidades de los participantes.

⁶ Este es el último año en que se recibe la enseñanza de la lengua benasquesa en el Valle, de modo que los alumnos han tenido la posibilidad de asimilar un grado mayor de conocimientos lingüísticos.

⁷ Parece un modo de atenuar la amenaza de la “paradoja del observador” (Labov, 1983: 266).

⁸ En el corpus objeto de estudio el pronombre no se distingue gráficamente de la conjunción disyuntiva homófona **u** (que en castellano y en catalán posee la forma **o**).

⁹ Con los personales **me**, **te**, **le**: **me hu dona** ‘me lo da’, **te hu dona** ‘te lo da’, **le hu dona** ‘se lo da’.

¹⁰ Con los personales **mos**, **us**, **les**: **mos hue dona** ‘nos lo da’, **tos hue dona** ‘os lo da’, **les hue dona** ‘se lo da’. El reflexivo y recíproco se es ajeno a la oposición de número.

¹¹ Aquí se contempla el atributo como referencia conocida por los intervinientes con un empleo ligado al artículo (determinante actualizador por antonomasia), frente a una construcción similar, pero de significado distinto como esta: **En ye u no’n ye de doctor?** ‘¿Es o no es médico?’ (es decir, médico de profesión, frente al médico conocido por emisor y receptor).

¹² Se seleccionó un porcentaje de páginas de este corpus (un 50%), ya que en muchas de ellas durante una lectura previa vimos que no aparecía el elemento pronominal **hu**, **hue**.

¹³ Sobre el concepto de error, cf. Nadeau & Fisher (2006: 104).

¹⁴ Los alumnos disponían de un diccionario castellano-benasqués y de algunos paradigmas verbales. Debemos precisar que la profesora lleva a cabo sus clases en castellano, y esta es una somera transcripción de la grabación en audio. En ella, ponemos entre paréntesis (texto) algunas notas aclaratorias con diverso significado (duda, aprobación, hilaridad, etc.), señalamos con **XXX** las partes indescifrables de la interacción y usamos del signo :: para aquella porción del enunciado objeto de un alargamiento especial. No hemos creído necesario recurrir a instrumentos más detallados de transcripción (para estos, cf. el sistema de códigos utilizado por el *Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües* de la UAB: <http://grupsderecerca.uab.cat/greip>).

¹⁵ Vid. sobre todo esto los trabajos de Milian & Camps (2007), Camps (2010) y Dabène (1992).

Referencia del autor:

José Antonio Saura Rami es licenciado en Filología Clásica (Universidad de Salamanca), doctor en Filología Hispánica (Universidad de Zaragoza), máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura

(Universitat Autònoma de Barcelona) y ejerce como profesor de Lengua Castellana en el Departamento de Lingüística General e Hispánica (Universidad de Zaragoza).

Email: jasaura@unizar.es

Agradecimientos

Queremos agradecer las aportaciones al presente artículo hechas por el doctor Oriol Guasch (Universitat Autònoma de Barcelona).

Para citar este artículo:

Saura Rami, J.A. (2014). Una secuencia didáctica gramatical: el incremento personal hu, hue del benasqués. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(3), 47-64.