



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Prosodia y pragmática en
Tag Questions en el inglés de 4º
de Educación Secundaria
Obligatoria

Presentado por: Andrés Carmelo Algara Guevara

Tipo de trabajo: Proyecto

Directora: Ingrid Mosquera Gendes

Ciudad: Santa Cruz de Tenerife

Fecha: 26/05/2021

Resumen

El objetivo principal de este Trabajo Fin de Máster (TFM) ha sido diseñar una propuesta de intervención, en el campo de la enseñanza de la prosodia del inglés, para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las *Tag Questions*, en el aula de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En relación con la metodología, esta se sostiene, en primer lugar, sobre una revisión bibliográfica de la sintaxis de las *Tag Questions* y los efectos pragmáticos de su entonación. En este marco, también se abordan las principales dificultades didácticas que plantea la enseñanza de estas estructuras gramaticales en el aula de inglés. En segundo lugar, el trabajo se apoya en la elaboración de una propuesta de intervención didáctica, con base en la investigación documental, para facilitar la comprensión auditiva y la producción oral de *Tag Questions*, en distintas situaciones comunicativas. Para ello, en la propuesta se incluyen actividades en las que se combinan un método clásico, la *Respuesta Física Total*, con la Gamificación y el Aprendizaje Basado en Problemas, bajo el Enfoque Cooperativo. A través del primer método se ha pretendido facilitar el aprendizaje de distintas curvas de entonación, empleando gestos coordinados con la mano y, a través de los otros dos, preparar para la resolución de problemas y la elaboración de intercambios orales breves. Como conclusión, se puede afirmar que este trabajo ha permitido apreciar la pertinencia y relevancia de enseñar los aspectos prosódicos y pragmáticos de las *tag questions*, con una metodología polivalente, y que, sin este conocimiento, no es posible comprender cabalmente los usos y significados de estas estructuras en la conversación cotidiana.

Palabras clave: *Tag Questions, pronunciación, prosodia, pragmática, inglés.*

Abstract

This Final Master's Project main objective has been the design of an intervention proposal in English prosody, to improve the teaching-learning process of Tag Questions in the 4th year of *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO). As regards the methodology, this relies on two aspects. Firstly, on a bibliographic review of Tag Questions' syntax and the pragmatic meaning of their intonation patterns. Within this frame, the main didactic difficulties in teaching these grammatical structures in the ESL classroom are also addressed. Secondly, the project is founded on the development of a didactic intervention proposal. This is based on the bibliographic review and it aims to facilitate the comprehension and oral production of Tag Questions in different communicative situations. To this end, the proposal includes activities in which a classic method, the *Total Physical Response*, is combined with *Gamification*, the *Problem-based Learning* method, all under the umbrella of the *Cooperative Learning Approach*. The first of these methods aimed at facilitating the learning of different intonation patterns through coordinated hand gestures. The other two were to be applied in problem-solving tasks and in producing short oral exchanges. In conclusion, it can be affirmed that this work has made it possible to appreciate the pertinence and relevance of teaching the prosody and the pragmatics of tag questions from a cooperative perspective and that, without this knowledge, full understanding of the uses and meanings of these structures in everyday conversation is hardly attainable.

Keywords: *tag questions, pronunciation, prosody, pragmatics, English.*

ÍNDICE

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Introducción..... | 1 |
| 1.1 | Justificación y planteamiento del problema..... | 1 |
| 1.2 | Objetivos | 2 |
| 2 | Marco Teórico | 4 |
| 2.1 | Tag questions | 4 |
| 2.1.1 | Definición | 4 |
| 2.1.2 | Forma y polaridad de las tag questions..... | 6 |
| 2.1.3 | Tipos de tag questions | 13 |
| 2.2 | De lo segmental a lo suprasegmental: la prosodia | 15 |
| 2.2.1 | Definición | 15 |
| 2.2.2 | La prosodia en el aula de inglés..... | 17 |
| 2.3 | De lo dicho a lo comunicado: la pragmática | 18 |
| 2.3.1 | Definición | 18 |
| 2.3.2 | Actos de habla..... | 19 |
| 2.4 | Prosodia y pragmática de las tag questions..... | 21 |
| 2.4.1 | Tag questions con tono ascendente..... | 21 |
| 2.4.2 | Tag questions con tono descendente..... | 22 |
| 2.5 | Enseñanza de las tag questions | 22 |
| 2.5.1 | Didáctica y dificultades gramaticales | 23 |
| 2.5.2 | Didáctica y dificultades en la percepción auditiva | 23 |
| 2.5.3 | Didáctica y dificultades en la producción oral | 25 |
| 3 | Propuesta para el aula..... | 26 |
| 3.1 | Presentación y contextualización | 26 |
| 3.2 | Objetivos, competencias y contenidos..... | 29 |
| 3.2.1 | Objetivos..... | 29 |
| 3.2.2 | Competencias | 30 |
| 3.2.3 | Contenidos..... | 32 |
| 3.3 | Metodología y pasos a seguir | 34 |
| 3.3.1 | Decisión y presentación del tema..... | 35 |
| 3.3.2 | Formación de grupos | 35 |
| 3.3.3 | Desarrollo del proyecto | 35 |
| 3.3.4 | Producto final | 36 |
| 3.4 | Sesiones | 37 |
| 3.4.1 | Sesión 1 | 37 |
| 3.4.2 | Sesión 2..... | 40 |
| 3.4.3 | Sesión 3..... | 41 |

| | | |
|-------|------------------------------------|----|
| 3.4.4 | Sesión 4..... | 42 |
| 3.4.5 | Sesión 5..... | 43 |
| 3.4.6 | Sesión 6..... | 44 |
| 3.4.7 | Sesión 7..... | 45 |
| 3.4.8 | Sesión 8 | 46 |
| 3.4.9 | Sesión 9..... | 47 |
| 3.5 | Recursos..... | 47 |
| 3.6 | Temporalización | 47 |
| 3.7 | Evaluación..... | 48 |
| 3.7.1 | Evaluación del proceso | 49 |
| 3.7.2 | Evaluación de los resultados | 50 |
| 3.7.3 | Evaluación de la propuesta..... | 51 |
| 3.8 | Atención a la diversidad..... | 52 |
| 4 | Conclusiones | 54 |
| 5 | Limitaciones y prospectiva..... | 57 |
| 6 | Referencias bibliográficas | 59 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1: <i>Cláusula ancla y cláusula etiqueta en las tag questions</i> | 7 |
| Tabla 2: <i>Tag questions con enunciado afirmativo</i> | 13 |
| Tabla 3: <i>Tag questions con enunciado negativo</i> | 14 |
| Tabla 4: <i>Tag questions imperativas y exhortativas</i> | 15 |
| Tabla 5: <i>Curva de entonación y significado de las tag questions</i> | 25 |
| Tabla 6: <i>Contenidos del Bloque I – Comprensión de textos orales</i> | 32 |
| Tabla 7: <i>Contenidos del Bloque II – Producción de textos orales</i> | 33 |
| Tabla 8: <i>Contenidos del Bloque III – Comprensión de textos escritos</i> | 33 |
| Tabla 9: <i>Contenidos del Bloque IV – Producción de textos escritos</i> | 34 |
| Tabla 10: <i>Contenidos del Bloque V – Lengua, sociedad y emocionalidad</i> | 34 |
| Tabla 11: <i>Rúbrica para la elaboración y evaluación de los trabajos</i> | 36 |
| Tabla 12: <i>Elementos para la elaboración de los guiones</i> | 39 |
| Tabla 13: <i>Temporalización</i> | 48 |
| Tabla 14: <i>Cuestionario para evaluar la ejecución de la propuesta</i> | 49 |
| Tabla 15: <i>Cuestionario para evaluar el desempeño global del alumnado</i> | 50 |
| Tabla 16: <i>Cuestionario para evaluación de la propuesta</i> | 52 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: <i>Tag question y question tag, según Tottie y Hoffmann (2006)</i> | 5 |
| Figura 2: <i>Cambio de estatus gramatical y polaridad en las tag questions</i> | 7 |
| Figura 3: <i>Principales transformaciones en tag questions canónicas</i> | 9 |
| Figura 4: <i>Identificación del sujeto gramatical del enunciado declarativo</i> | 10 |
| Figura 5: <i>Reproducción del pronombre sujeto en el tag</i> | 10 |
| Figura 6: <i>Pronombre sujeto implícito en la situación</i> | 10 |
| Figura 7: <i>Tag question con entonación ascendente</i> | 17 |
| Figura 8: <i>Tag question con entonación descendente</i> | 18 |
| Figura 9: <i>Tag question con curva descendente</i> | 24 |
| Figura 10: <i>Tag question con curva ascendente</i> | 24 |
| Figura 11: <i>Juego para actividad de percepción auditiva</i> | 42 |
| Figura 12: <i>Hoja de trabajo para la actividad 12</i> | 45 |

1 Introducción

Con este trabajo de fin de estudios se pretende presentar una propuesta de intervención para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las tag questions, en el aula de 4º de Educación Secundaria, a través del diseño de un conjunto de actividades a ser administradas durante nueve semanas. Tal propuesta se basa, en primer lugar, en la idea de que los rasgos prosódicos de los enunciados cumplen una función pragmática, como señalan Braga y Marques (2004), para quienes algunos rasgos suprasegmentales son deliberadamente manipulados por el hablante y vinculados a componentes de orden léxico, sintáctico y pragmático, en la elaboración del discurso. Por otra parte, esta propuesta obedece a la necesidad de formar al alumnado, no solo en los aspectos estructurales de la lengua, relativos a las tag questions, sino, principalmente, en sus funciones comunicativas, como parte de los objetivos planteados en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa* (en adelante Ley Orgánica 8/2013) y recogidos, con sus particularidades, en el Decreto 83/2016, de 4 de agosto, *por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias* (en adelante, Decreto 83/2016).

En los apartados que siguen, se describe el proceso de elaboración de esta propuesta, la cual pasa, en primer lugar, por un estudio de los conceptos de prosodia y pragmática; luego, por un análisis de la relación de estos conceptos con las tag questions y, posteriormente, por un análisis de las dificultades para la enseñanza de estos elementos gramaticales en el aula de inglés, antes de proceder con la propuesta de intervención, objetivo final de este trabajo.

1.1 Justificación y planteamiento del problema

En los bloques I y II de contenidos del currículo básico de Primera Lengua Extranjera, para el 4º de ESO, descritos en el Decreto 83/2016, de 26 de diciembre, *por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma Canaria*, se afirma que “La materia de Primera Lengua Extranjera contribuye directamente a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística” (p. 18235) y, a la vez, estipula que para alcanzar un desarrollo adecuado de dicha competencia:

Resulta necesario atender a los cinco componentes que la constituyen: el *Componente Lingüístico*, con sus distintas dimensiones (la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica), el

Componente Pragmático-discursivo, con sus dimensiones sociolingüística, pragmática y discursiva; el *Componente Sociocultural*, que incluye el conocimiento del mundo y la dimensión intercultural; el *Componente Estratégico*, que engloba estrategias comunicativas, socioafectivas, cognitivas y metacognitivas, y, por último, el *Componente Personal* (actitud, motivación y personalidad). (p. 18236)

A partir de estos elementos curriculares, se comprende que, en la enseñanza de los aspectos relativos a la percepción y la producción de textos orales, en la primera lengua extrajera, deben considerarse tanto factores lingüísticos como extralingüísticos y situacionales. Igualmente, debe asumirse que, sin estos últimos, no es posible alcanzar cabalmente los propósitos de la comunicación, como bien lo apuntan Braga y Marques (2004), para quienes los factores semánticos y pragmáticos tienen un papel preponderante en la comunicación.

A pesar de la claridad de los objetivos curriculares y la relevancia de la entonación por sus aportes en la comunicación, varios autores sostienen que la enseñanza de este aspecto prosódico se descuida, en la práctica, por varias razones; entre ellas, el empleo de ejercicios desligados de su función comunicativa (Levis, 1999); la intervención de factores logísticos (Gilakjani & Sabouri, 2016) y la falta de adecuación de los materiales didácticos a los resultados y recomendaciones de las investigaciones lingüísticas (Grice y Bauman, 2007 y Levis, 1999). En todo caso, no puede soslayarse que, en inglés, la prosodia y la pragmática juegan un papel fundamental y, a veces, determinante, en la construcción del significado de la frase. Al respecto, Zulfugarova (2018) afirma que uno de los retos del aprendiz extranjero es el manejo de la entonación y que un uso inexacto de los patrones de entonación o acentuación pueden comprometer seriamente la inteligibilidad. Por ello, resulta necesario enseñar explícitamente estos aspectos, allí donde ello pueda garantizar la comprensión y favorecer una comunicación fluida.

1.2 Objetivos

El objetivo general de este trabajo es diseñar una propuesta de intervención didáctica basada en la prosodia y la pragmática para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las tag questions en el aula de inglés. Para conseguir este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Realizar un estudio sobre la construcción de las tag questions en función de su estructura sintáctica.

- Analizar la función comunicativa de las tag questions, desde el punto de vista pragmático.
- Diseñar una estrategia didáctica, metodológicamente adecuada, con base en los elementos señalados en los objetivos anteriores, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las tag questions en el nivel seleccionado.

2 Marco Teórico

En la sección que conforman los apartados siguientes, 2.1 al 2.5, y sus subapartados, se da cuenta de la naturaleza y funciones de las tag questions en la comunicación. De allí que, a lo largo de esta parte del trabajo, se hablará de sus elementos estructurales, de las reglas de construcción que las gobiernan y de otros factores, de carácter suprasegmental y pragmático-discursivos, que determinan su significado en el habla. En otras palabras, se hará referencia a su sintaxis, a sus características prosódicas y a sus funciones pragmáticas, en el entendido de que, aunque cada una de estas dimensiones se tratará aquí por separado, en la práctica, son interdependientes. Igualmente, se enfatizará la importancia de fortalecer la comprensión y producción de las tag questions en el aula de inglés, como un medio de integrarse a una cultura y mejorar los intercambios orales en este idioma. Concluye este apartado con una serie de consideraciones sobre las dificultades para la enseñanza de las tag questions.

2.1 Tag questions

En este apartado se describen la naturaleza y funciones de las tag questions en la comunicación. Por ello, en primer lugar, se hablará de los elementos que conforman su estructura, de las reglas de construcción que las gobiernan y, posteriormente, de otros factores de orden suprasegmental y extralingüísticos, que determinan su significado en el habla. En otras palabras, se hará referencia a su sintaxis y a sus características prosódicas y funciones pragmáticas, en el entendido de que, aunque cada una de estas dimensiones se tratará aquí por separado, en la práctica, deben considerarse interdependientes. Igualmente, se enfatizará la importancia de este conocimiento en el aula de inglés, para una adecuada comprensión y producción de las tag questions. Concluye este apartado con una serie de consideraciones sobre las dificultades para la enseñanza de las tag questions en el aula de inglés y algunas recomendaciones para enfrentarlas.

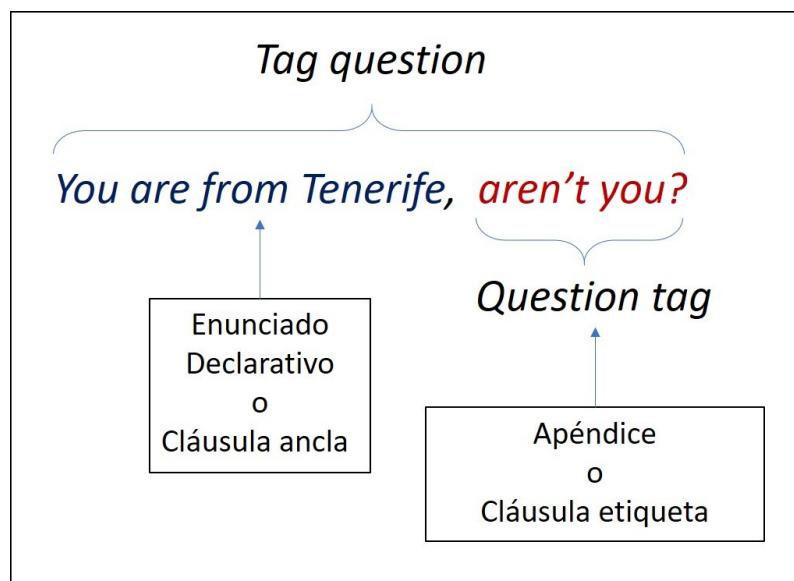
2.1.1 Definición

Para poder definir adecuadamente las tag questions es menester comenzar por señalar que, en parte de la bibliografía consultada, los rótulos *tag question* y *question tag* se usan indistintamente para referirse a una misma estructura gramatical, compuesta de un enunciado y un apéndice, o coletilla interrogativa, la cual se une al primero, para transformar todo el conjunto en una interrogación. En otros casos, tag

question se usa para identificar la estructura completa (enunciado + apéndice interrogativo) y question tag para referirse solo al apéndice.

Para evadir esta diatriba, de aquí en adelante se empleará un criterio compartido por varios autores como Hands (2011), Hewings (2007) y Tottie y Hoffmann (2006). Sistemáticamente, estos autores llaman tag question (pregunta con etiqueta) al conjunto formado por el enunciado declarativo y su apéndice, y question tag o simplemente *tag* (etiqueta o coletilla interrogativa), al apéndice, señalando que su adición transforma un enunciado declarativo en una interrogación o en un recurso con forma de pregunta para obtener confirmación. Por otro lado, en consonancia con la terminología empleada por Tottie y Hoffmann (2006), a los elementos señalados aquí se les llamará, respectivamente, *cláusula ancla* y *cláusula etiqueta* (Ver figura 1).

Figura 1: Tag question y question tag, según Tottie y Hoffmann (2006)



Fuente: elaboración propia

Antes de avanzar hacia otros aspectos relativos a la estructura y naturaleza de las tag questions, conviene detenerse a considerar el vocablo tag. Así, pues, entre todos los significados que puede adoptar esta palabra, varios diccionarios consultados en línea, como el HarperCollins (s/f), el Longman (s/f) y el Merriam-Webster (s/f), coinciden en su primera acepción. *Grosso modo*, un tag es una etiqueta de las que acompañan a los objetos nuevos en una tienda. En consecuencia, aunque pueda parecer un ejercicio banal, el símil merece un análisis, pues bien podría tener un beneficio didáctico al llevar a cabo esta propuesta.

En el contexto de las ventas, una etiqueta es un dispositivo que proporciona información muy concisa, la cual permite identificar, de manera inmediata, ciertas

características del objeto al cual van adheridas. En otras palabras, su contenido sintetiza algunas cualidades de dicho objeto, esenciales para una rápida toma de decisión sobre su posible adquisición. Así, pues, las etiquetas son una representación abstracta de un objeto mayor, las cuales tienen alguna influencia en la conducta del comprador.

En el contexto de las tag questions, las tags funcionan, básicamente, de un modo similar al descrito más arriba, con la particularidad de que, aparte de sus elementos más notorios, a nivel segmental y sintáctico, también contienen información de orden afectivo encriptada en su entonación. Este último aspecto será tratado más adelante. No obstante, lo dicho basta para subrayar que las tag questions se comportan de tal modo que motivan algún cambio de conducta o la expresión de un pensamiento o una actitud, como afirman Crystal (2008) y Hewings (2007).

Sintetizando las anteriores consideraciones, las tag questions pueden definirse como estructuras gramaticales en las que se abstrae el contenido de un enunciado declarativo, transformándolo en interrogativo, con la finalidad de expresar una intención e incitar una respuesta lingüística y emocional en el interlocutor.

2.1.2 Forma y polaridad de las tag questions

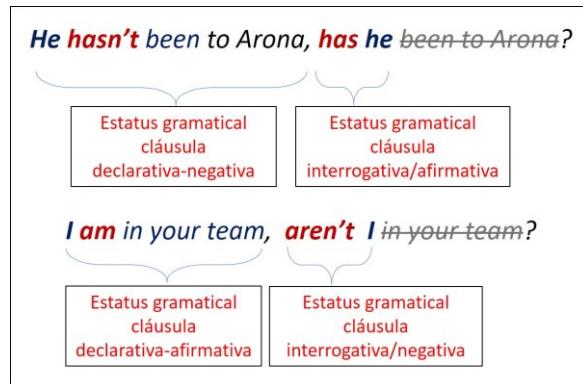
Con anterioridad se ha afirmado que las tags se comportan como coletillas, o apéndices, que forman parte de una estructura mayor, junto con un enunciado, al cual confieren el estatus de interrogativo. Por otro lado, también se ha asumido que estas pequeñas estructuras sintetizan dicho enunciado y, según Crystal (2008) y Hewings (2007), que junto con este, generalmente se usan para incitar una respuesta confirmativa en el oyente o hacerlo realizar alguna acción. Entonces, por sí solas, sin el enunciado antecedente (explícito o tácito) y fuera del contexto de una conversación, no puede interpretarse correctamente el sentido de las question tags.

Hands (2011), por su parte, también coincide en cuanto a que una question tag es una estructura que se adjunta a un enunciado, para cambiar su estatus gramatical de declarativo a interrogativo. Nótese que este autor aplica el término solo a la parte que se añade al enunciado y no al conjunto que forma con este. Por otro lado, agrega que esa transformación conlleva un cambio de polaridad que se produce al incorporar la cláusula etiqueta, la cual asume la polaridad contraria a la del enunciado (ver figura 2).

Por otro lado, el autor añade que cuando la cláusula etiqueta es negativa, el auxiliar se contrae con el determinante *no*; como en *isn't it?*, *doesn't he?* y *shouldn't we?*, etc. Ello implica que, en el caso de la 1ra persona del singular del verbo *be*, en la question tag se ha de sustituir *am* por otra forma del verbo *be*, a falta de un modo de

contraer *am* + *not*, por lo que generalmente se recurre a la forma contraída *aren't* como, por ejemplo, en *I'm in your team, aren't I?*.

Figura 2: Cambio de estatus gramatical y polaridad en las tag questions



Fuente: elaboración propia

De acuerdo con Murphy (2010), en su forma canónica, usualmente la que se enseña en los libros de texto, la cláusula etiqueta se compone de dos elementos; un verbo auxiliar y un pronombre personal, en ese orden. Según este autor, el verbo auxiliar del tag es el mismo del enunciado (si está explícito) o el auxiliar que corresponda al verbo léxico del enunciado (ver tabla 1). Este adopta los mismos accidentes gramaticales que su antecedente, pero su polaridad cambia a la opuesta. Es decir, si en la cláusula ancla el verbo es afirmativo, en la etiqueta será negativo, y viceversa.

Respecto al pronombre, el autor añade que, de igual modo, este es el mismo del enunciado (si está explícito) o el que corresponda, según el género y el número del sujeto del enunciado. Conviene aclarar aquí que este trabajo se enfoca, principalmente, en tag questions utilizadas en la variante de inglés británico, por lo que otros tipos de coletillas interrogativas como *Right?*, *O.K.?*, *Yes?* u otras expresiones, no se abordan, aunque su estudio tenga relevancia, por tratarse de elementos equivalentes y muy importantes en la conversación, en el mundo de habla inglesa.

Tabla 1: Cláusula ancla y cláusula etiqueta en las tag questions

| | El sujeto puede ser | El verbo puede ser |
|---|---|--|
| Cláusula ancla o Enunciado declarativo | Una frase o sintagma nominal Un pronombre o <i>There</i> | léxico auxiliar modal |
| Cláusula etiqueta o apéndice confirmatorio | Un pronombre personal o <i>There</i> | Léxico (excepcionalmente) auxiliar modal |

Fuente: elaboración propia

Jong-Bok y Ji-Young (2008) excluyen de la categoría de tag questions canónicas a las que se caracterizan por una polaridad constante; es decir, enunciado positivo seguido de un tag positivo o enunciado negativo seguido de un tag negativo. Los autores tampoco admiten en esta categoría las tag questions situacionales, que dependen del contexto situacional para poder interpretarse y las que no poseen sujeto. Sobre este particular, Tottie y Hoffmann (2006) discrepan parcialmente, pues estos autores sí adscriben las tag questions de polaridad constante al dominio de las tag questions canónicas, alegando que estas también son típicas del inglés y que hay numerosas instancias de ellas en los corpus lingüísticos, similares a las que se ejemplifican seguidamente:

- *Julia is still talking on the phone, is she?* – Julia está aún al teléfono, ¿verdad?
- *Ainara, leave that door open, will you?* – Ainara, deja esa puerta abierta, ¿sí?
- *So you won't open the door, won't you?* – Entonces, no abrirás la puerta ¿no?

De acuerdo con Kimps y Davidse (2008), las tag questions de los dos primeros ejemplos anteriores corresponderían a los dos tipos de tag questions de polaridad constante más comunes. Estos son, respectivamente, las tag questions que contienen una cláusula ancla declarativa y tienen por finalidad mostrar una actitud como el sarcasmo y las que contienen una cláusula ancla imperativa, con las que se puede pedir algo de un modo enfático a la vez o manifestar otra actitud. En ambos casos, el apéndice confirmatorio, también es positivo. En el tercer ejemplo, la actitud es, más bien de hostilidad.

Al margen del debate que ocupa a los investigadores, sobre cuáles tag questions pueden considerarse canónicas o no canónicas, en este trabajo se abordan tanto las tag questions de polaridad opuesta como los tipos de tag questions de polaridad constante descritos por Kimps y Davidse (2008). Tal elección obedece a que, según afirman estos autores, este tipo de tag questions conlleva una fuerte carga semántica y, por lo tanto, su conocimiento es relevante en la conversación. De modo pues que, volviendo a los dos ejemplos anteriores, el primero de ellos se puede asociar a un acto de recriminación o de sarcasmo, el sujeto sabía que Julia estaba al teléfono y declara, a través de una tag question, que ello no es de su agrado o que Julia no debía estar al teléfono. El segundo, parece indicar, de un modo atenuado, cierta desaprobación y hastío, que puede interpretarse como *ya basta!*, *¡deja esa puerta abierta!* El tercer ejemplo denota cierta hostilidad.

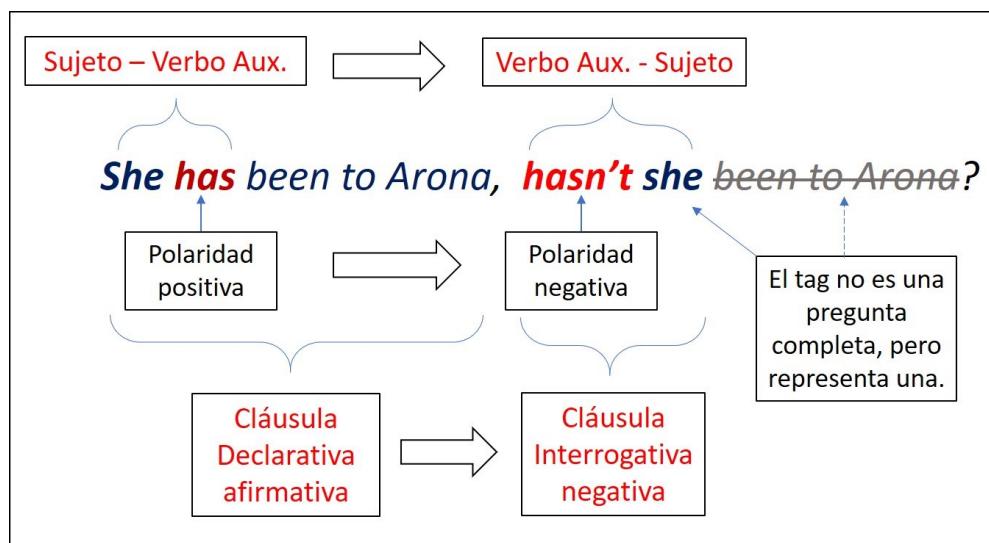
Nótese que, en los casos en que ambos elementos de la tag question tienen la misma polaridad, la necesidad de desambiguar es menor. Si esta fuera distinta, habría

que recurrir a la entonación, ascendente o descendente, como se verá luego, para indicar si se quiere saber o confirmar la información.

Para realizar un análisis de la forma de las tag questions, es menester, entonces, identificar los elementos del enunciado o cláusula ancla que también deben estar presentes en el apéndice o cláusula etiqueta. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que no siempre estos elementos se presentan de forma explícita, como se ha sugerido antes, por lo que en ocasiones hay que identificarlos en el contexto de la oración y, a veces, extraerlos de la situación.

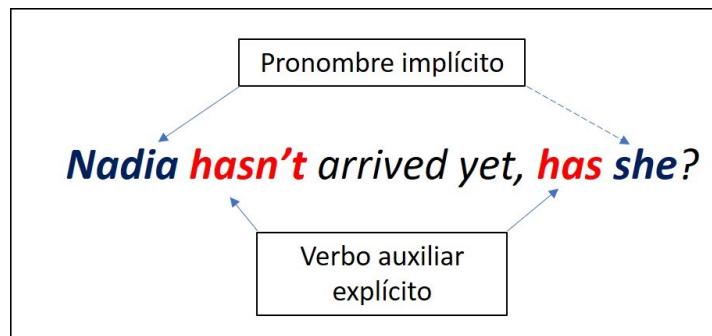
En la figura 3, se resumen las principales transformaciones que se producen en la construcción de las tag questions, en su forma canónica; a saber, el cambio del estatus del enunciado declarativo a interrogativo, con el consecuente cambio en el orden sintáctico sujeto-verbo, el cambio de polaridad del enunciado de positivo a negativo y viceversa, y la elisión del resto de los elementos del enunciado en la pregunta resultante.

Figura 3: Principales transformaciones en tag questions canónicas

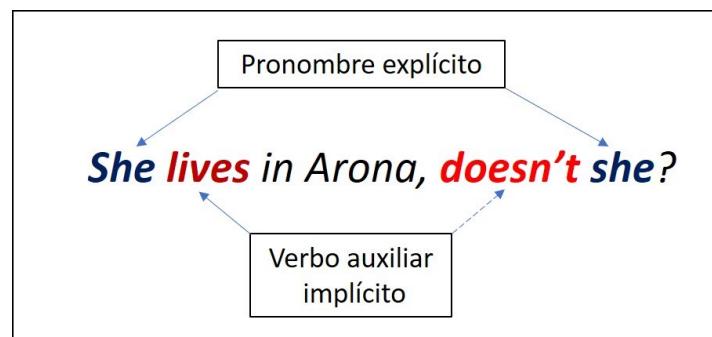


Fuente: elaboración propia

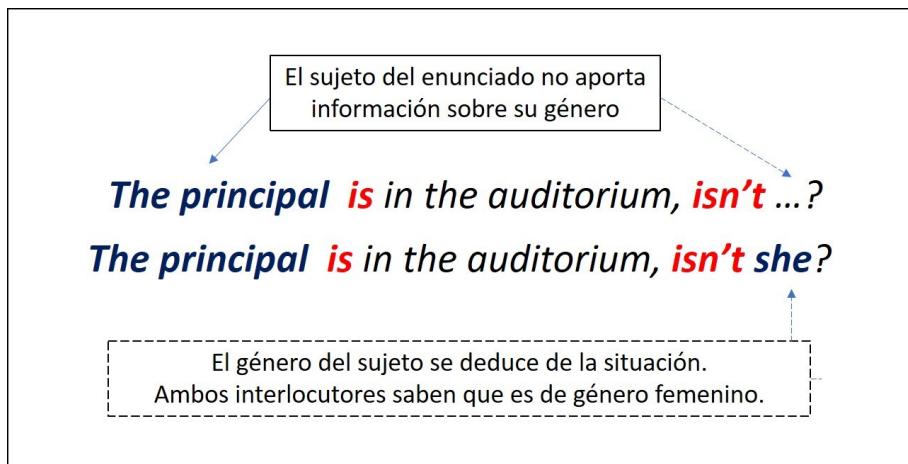
En las siguientes figuras 4 y 5, se ilustran dos casos en el que uno de los elementos, el pronombre sujeto o el verbo auxiliar, no está explícito y, por tanto, hay que deducirlo del contexto gramatical.

Figura 4: Identificación del sujeto gramatical del enunciado declarativo

Fuente: elaboración propia

Figura 5: Reproducción del pronombre sujeto en el tag

Fuente: elaboración propia

Figura 6: Pronombre sujeto implícito en la situación

Fuente: elaboración propia

Respecto al caso que se acaba de ilustrar (*The principal is in the auditorium, isn't she?*), en el cual el género del sujeto está implícito en la situación, Hewings (2007) afirma que estas omisiones son comunes en la conversación. Además, señala que también se dan casos en los cuales no se menciona el sujeto o el verbo, o ninguno de los

dos elementos, como en los siguientes ejemplos (las mayúsculas sostenidas indican el elemento deducido del contexto):

- *(you are) From Málaga, aren't YOU?* – (TÚ eres) de Málaga, ¿Verdad?
- *(you are) Not in London, ARE you?* – No (TÚ estás) en Londres, ¿Ciento?
- *Told you it was going to rain, didn't I?* – (YO) Te dije que iba a llover, ¿Verdad?

Lo anterior sugiere que entre los interlocutores se da un proceso de cooperación en el que los pequeños vacíos que se manifiestan en la forma quedan subsanados con el conocimiento que ambos comparten respecto a la situación o el contexto; de otro modo, la conversación no fluiría. Esta práctica, tan característica de los intercambios orales es de gran relevancia para este estudio; por ello, se volverá sobre él, cuando se aborde el tema de la pragmática de las tag questions.

Hewings (2007) señala otros casos, en los cuales las question tags se añaden a otros tipos de enunciados u oraciones no declarativas como, por ejemplo, a oraciones exclamativas, para hacer una exhortación y a oraciones imperativas, empleando un verbo modal en la cláusula etiqueta, para atenuar un pedido o demanda. Véanse, los siguientes ejemplos:

- *Let's call our Friends, shall we?* – Llamemos a nuestros amigos, ¿estáis de acuerdo?
- *Put the cake in the oven, would you?* – Pon la tarta en el horno, ¿quieres?

Las reglas que se describen más abajo se apoyan en Murphy (2010). Estas aplican para las tag questions enseñadas tradicionalmente, de polaridad opuesta (+/- o -/+). Cada una se ilustra con un ejemplo. Estas reglas son la base para la construcción de las tag questions, en su forma canónica, pues, como se verá más adelante, estas no siempre se cumplen estrictamente en la conversación, donde también intervienen otros factores que condicionan su forma. Así, pues, aquí se recogen tres de las cuatro reglas que se suelen aplicar para formar una tag question. La cuarta, tiene relación con la entonación y se ha dejado para más adelante, en el apartado correspondiente a la prosodia y la pragmática de las tag questions. A continuación, tres reglas de formación de las tag questions.

Regla N° 1, localizar el verbo en la cláusula ancla. Si es el verbo *be*, utilizar el verbo con su misma forma, en la cláusula etiqueta. Si es otro verbo, en presente, utilizar alguna de las formas de *do*, *does*, *don't* o *doesn't*. Si el verbo está en pasado, utilizar *did* o *didn't*. Para los tiempos compuestos con algún auxiliar, utilizar el auxiliar (*have*, *has*, *will*, *won't*, *etc.*). Estos casos se ilustran en los ejemplos siguientes:

- *Dany is vacationing in the Canary Islands, isn't he?*
- *Pilly cooks delicious, doesn't she?*

- *Peter's grandparents didn't sell their house, did they?*
- *Deborah and Sally haven't been to China, have they?*

Regla Nº 2, debe invertirse la polaridad del verbo auxiliar en la cláusula etiqueta y si se incluye el determinante *not*, este se contrae con el auxiliar. Nótese cómo, en los ejemplos anteriores, además de la inversión del orden sintáctico sujeto-verbo / verbo-sujeto, también cambia la polaridad:

- *Dany is (+) ..., isn't (-) he?*
- *Pilly cooks (+) ..., doesn't (-) she?*
- *Peter's grandparents didn't (-) ..., did (+), they?*
- *... haven't been (-) ..., have (+) they?*

Una particularidad en la aplicación de esta regla es la negación de la forma de *be* en primera persona, singular del presente de indicativo, pues, en el tag, como ya se ha dicho, la partícula negativa y el verbo deben contraerse y ello no es posible con *am*. En este caso, *am* se sustituye por *are* o *aren't*, como en los siguientes ejemplos:

- *I'm afraid I'm not invited, am I?*
- *I'm in your list, aren't I? (No am not I?)*

Regla Nº 3, localizar el sujeto en la cláusula ancla (enunciado declarativo). Si este es explícito (*she, you, they*, etc.), reproducirlo en la cláusula etiqueta. Si no lo es, usar el pronombre sujeto que corresponda para sustituirlo (*John→he, Peter's grandparents→they, ...*). Si el sujeto no está explícito, deducirlo del contexto de la conversación ver ejemplos correspondientes:

- *She gave you an invitation, didn't she?*
- *John runs 2 kms every day, doesn't he?*
- *Peter's grandparents are on holiday, aren't they?*
- *(...) Going to London next week, aren't you?*

Como corolario de este subapartado, se puede afirmar que las tag questions que tradicionalmente se suelen enseñar en los libros de texto, a saber, aquellas en las que a un enunciado afirmativo le sigue un tag afirmativo, y viceversa, representan un subconjunto de las llamadas tag questions canónicas. Igualmente, se ha dicho que esta categorización no es universal y que algunos autores incluyen en ella otros tipos de tag questions, como las de polaridad constante, de igual relevancia en la conversación.

Finalmente, también se acotó aquí que la construcción de las tag questions obedece, básicamente, a cuatro reglas, tres de ellas referidas a la estructura sintáctica y una cuarta, de la cual depende su sentido, relacionada con su entonación, la cual será materia del apartado siguiente.

2.1.3 Tipos de tag questions

Luego de revisar la forma que puedan adoptar las tag questions, en este apartado se verán sus principales tipos, resumidos en las tablas 2, 3 y 4, en la siguiente página. Se incluyen aquí ejemplos de las llamadas tag questions canónicas, comprendidas las dos destacadas arriba, de polaridad constante (positivo-positivo y negativo-negativo), y de otras más complejas, las cuales se han ido esbozando con anterioridad, pero que aquí se presentan con sus particularidades.

Tabla 2: Tag questions con enunciado afirmativo

| Cláusula ancla positiva | | | | Cláusula etiqueta negativa | | |
|---|----------------------|-----------|--------|-----------------------------------|---------|--|
| Sujeto | Auxiliar | principal | Compl. | Verbo | Determ. | Pronombre |
| | | | | Auxiliar | Not | personal sujeto |
| | — | léxico | | do, does, did | n't. | |
| | be | léxico | | (am) is, are | n't. | |
| Puede ser: un pronombre sujeto: <i>I, you,</i> <i>he, she, it, we,</i> <i>they</i>); una frase nominal (<i>John,</i> <i>The teacher,</i> etc.) | — | be | | (am) is, are | n't. | |
| | (do) | léxico | | do, does, did | n't. | |
| | enfático | | | | | |
| | — | do | | do, does, did | n't. | Debe ser el mismo del sujeto en cada caso |
| | have | léxico | | have, has, had | n't. | |
| También puede Haber sido omitido y debe deducirse de la situación. | — | have | | have, has, had | n't. | |
| | have, has, had | got | | have, has, had | n't. | |
| | will | léxico | | will | n't. | |
| | modal | léxico | | can, must, should, would | n't. | |

Fuente: adaptado de *The English Club* (s/f)

Ejemplos:

- *Jonay works for a mobile company, doesn't he?*
- *Sandra is taking flamenco lessons this year, isn't she?*
- *I'm on your attendance list, aren't I?*

- *He does like singing, doesn't he?* (uso enfático de do)
- *They do yoga early in the morning, don't they?*
- *The Hernandez have two children, don't they?*
- *Your cousins have been to Málaga twice this year, haven't they?*
- *Martín has got two sisters, hasn't he?*
- *You will attend the conference, won't you?*
- *You must wear a seatbelt while driving in Spain, mustn't you?*

Tabla 3: Tag questions con enunciado negativo

| Sujeto | Auxiliar | Cláusula ancla positiva | | | Cláusula etiqueta negativa | |
|--|---------------------------------|-------------------------|-----------------|------------|---------------------------------|---------------------------|
| | | Det. not | Verbo principal | Det. not | Compl. Auxiliar | Pronombre personal sujeto |
| | — | léxico | | | <i>do, does, did</i> | |
| Puede ser: | <i>is, are</i> | <i>n't</i> | léxico | | <i>(am) is, are</i> | |
| un pronombre sujeto: <i>I, you, he, she, it, we, they</i> ; | — | | <i>is</i> | <i>n't</i> | <i>(am) is, are</i> | |
| | | | <i>are</i> | <i>n't</i> | | |
| una frase nominal (<i>John, The teacher, etc.</i>) | <i>do, does, did</i> | <i>n't</i> | léxico | | <i>do, does, did</i> | |
| | | | <i>n't</i> | | | |
| También puede Haber sido omitido y debe deducirse de la situación. | <i>have, has, had</i> | <i>n't</i> | do | | <i>have, has, had</i> | |
| | | | <i>n't</i> | | | |
| | <i>have, has, had</i> | | léxico | | <i>have, has, had</i> | |
| | | | <i>have</i> | <i>n't</i> | | |
| | <i>will</i> | <i>won't</i> | léxico | | <i>will</i> | |
| | <i>can, must, should, would</i> | <i>can't</i> | | | <i>can, must, should, would</i> | |
| | | | <i>n't</i> | léxico | | |
| | | | <i>n't</i> | | | |

Fuente: adaptado de *The English Club (2021)*

Ejemplos:

- *Jonay doesn't work for a mobile company, does he?*
- *Sandra isn't taking flamenco lessons this year, is she?*
- *I'm not on your attendance list, am I?*
- *He doesn't like singing, does he?* (uso enfático de do)
- *They don't do yoga early in the morning, do they?*

- *The Hernandez don't have any children, do they?*
- *Your cousins haven't been to Málaga this year, have they?*
- *You haven't got any sisters, have you?*
- *You won't attend the conference, will you?*¹
- *We shouldn't give Dany all the money, should we?*

Tabla 4: Tag questions imperativas y exhortativas

| Cláusula ancla | | | | Cláusula etiqueta | | | |
|----------------|----------|------------|-------------------|-------------------|---------------------|--------------|-------------|
| afirmativa | | | | negativa | | | |
| Sujeto | Auxiliar | Det. | Verbo | Det. | Objeto directo | Auxiliar | Pronombre |
| (you) | | <i>not</i> | <i>principal</i> | <i>not</i> | <i>The window,</i> | <i>will</i> | <i>you?</i> |
| (we) | | | <i>Open</i> | | <i>some coffee,</i> | <i>shall</i> | <i>we?</i> |
| | | | <i>Let's have</i> | | | | |

Fuente: elaboración propia

2.2 De lo segmental a lo suprasegmental: la prosodia

Antes de abordar el concepto de prosodia, conviene situarse en el campo de la fonología, donde, según Roach (1998), esta disciplina tiene dos objetos de estudio; por una parte, los segmentos del habla (vocales y consonantes), en cuyo caso se habla de fonología segmental y, por la otra, lo relacionado con la acentuación y la entonación, los cuales constituyen, básicamente, los objetos de estudio de la fonología suprasegmental. Es en este segundo ámbito de la fonología donde se sitúa la prosodia, término cuya evolución y concepto se ofrecen en los subapartados que siguen.

2.2.1 Definición

A través de la revisión de bibliografía relacionada con el término prosodia, se ha podido observar que, en su evolución histórica, este concepto ha pasado por varias etapas, las cuales son descritas por Nooteboom (1997) en relación con los objetos a los cuales alude. En primer lugar, el autor destaca que, en el mundo griego, el término se usaba para denotar una canción ejecutada con acompañamiento musical. Heuven (1994) refuerza esta idea al afirmar que los griegos llamaban prosodia al acompañamiento musical. Más adelante, Nooteboom (1997) señala que el término pasó a emplearse como equivalente del arte de componer versos bajo las reglas de la metrificación, las cuales rigen la declamación. Por último, este investigador destaca

¹ *will you not?* es aceptable, pero es menos usual y anticuado.

que, en su uso más reciente, en el campo de la fonética, y objeto de interés de este trabajo, el término prosodia se aplica a aquellas propiedades del habla que no se pueden explicitar o describir a partir de los rasgos fonéticos de los segmentos que componen los enunciados.

Las propiedades señaladas comprenden, de acuerdo con Crystal (2008), Noteboom (1997) y Roach (1998), el control de las inflexiones del tono de la voz, el alargamiento o el acortamiento de la duración de los segmentos y las sílabas y las variaciones intencionales de volumen. Puede afirmarse, entonces, que el término se ha ido perfilando en función de ciertas cualidades de los sonidos del habla, como las variaciones de tono e intensidad y los cambios en la duración de los elementos segmentales y las sílabas; lo que equivale a decir, al ritmo y a la entonación.

Es de notar que en su descripción de los elementos que conforman la prosodia, Noteboom (1997) también destaca la intencionalidad. De allí que, una más precisa definición de prosodia exige restringir los elementos acústicos señalados a solo aquellos que tienen alguna función en la comunicación. En este sentido, Gibbon (2017) y Gibbon y Helmut (1984) integran estos aspectos, al afirmar que el dominio de la prosodia lo conforman las variaciones acentuales y de entonación que tienen alguna relevancia en la organización de los elementos de los enunciados y aportan significado.

Este aspecto tiene especial importancia en la delimitación del concepto de prosodia, pues, según Crystal (2008), aunque, tradicionalmente, se suele considerar como prosódico todo lo que queda después del análisis segmental, hay que tener en cuenta que fuera de este ámbito hay otros elementos que tienen carácter más bien paralingüístico, como los gestos, los cuales no han de considerarse rasgos prosódicos.

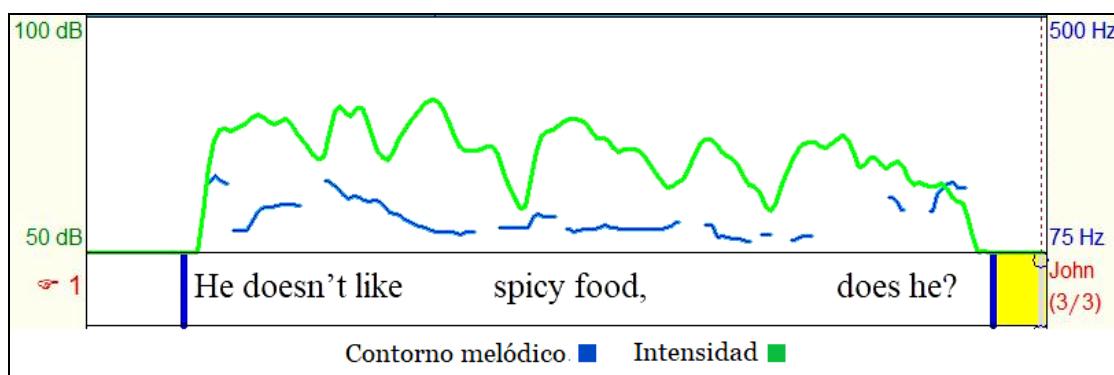
En la definición que aporta Pickett (1999), se resumen estas ideas, pues el autor sostiene que existen dos códigos lingüísticos, específicos para cada lengua, a través de los cuales se transmite información objetiva e información sobre la actitud del hablante. El autor agrega que estos son códigos melódicos que se basan en las variaciones de los patrones rítmicos, de entonación y de duración de las sílabas y explica que uno de ellos se emplea en la conversación para dar cuenta del *qué* de la conversación, mientras, el otro, se utiliza para dar cuenta del *cómo*; es decir, del componente afectivo, la actitud del hablante respecto al *qué*. Un buen ejemplo que proporciona el autor son las distintas formas de responder *yes* a una pregunta; así, un tono ascendente y un alargamiento de la sílaba, denotan aprobación e interés por lo que se está hablando; un tono descendente y corto, sería signo de aprobación y un tono descendente acompañado de un alargamiento de la sílaba, señal de aburrimiento.

2.2.2 La prosodia en el aula de inglés

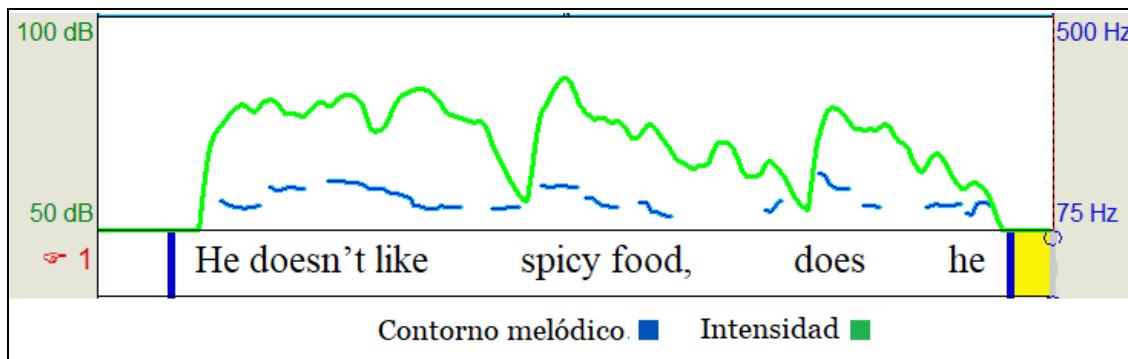
Sobre la enseñanza de la pronunciación del inglés y, por ende, de su prosodia, varios autores coinciden en que esta sigue siendo un área marginada en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, por diversas razones. Para Bartolí (2005), el desarrollo del enfoque comunicativo, a partir del avance de la investigación en campos como la lingüística y otras ramas de las ciencias cognitivas o los estudios del discurso, no ha traído consigo un progreso sustancial en la enseñanza de la pronunciación, como habría de esperarse, a pesar del interés de este enfoque en el fortalecimiento de la competencia comunicativa. La autora cita, entre otras razones, el hecho de que se sigue recurriendo a la escritura como base para el trabajo con las otras destrezas y advierte que esta estrategia es desfavorable para el desarrollo de las destrezas orales y auditivas.

Estas apreciaciones retratan la situación de la enseñanza de los aspectos suprasegmentales en el aula de inglés y, en particular, de los que acompañan las tag questions, cuyo significado está estrechamente relacionado con su entonación, como se explicará en detalle en el próximo apartado. Por otro lado, Bartolí (2005) también señala que, en el actual enfoque por tareas, la pronunciación tiene poco o ninguna relevancia, en virtud de que el profesorado no cuenta con la formación o las herramientas para hacerle un espacio en las actividades propias de este enfoque.

Figura 7: Tag question con entonación ascendente



Fuente: elaboración propia con PRAAT, versión 6.1.41 (Boersma y Weenink, 2021)

Figura 8: Tag question con entonación descendente

Fuente: elaboración propia con PRAAT

Version 6.1.41 (Boersma y Weenink, 2021)

2.3 De lo dicho a lo comunicado: la pragmática

En los dos subapartados que siguen se enfatiza la importancia de vincular el estudio de la gramática a un contexto, una situación y un propósito comunicativo. Con ello se pretende dar razones para justificar el estudio de la gramática no solo desde el punto de vista estructural sino, más bien, relacionándola, deliberada y permanentemente, con su dimensión funcional y pragmática. De allí que, en sintonía con Crystal (2008), en esta sección se destaca el uso de la lengua desde la perspectiva de sus usuarios. En este sentido, se aportan dos conceptos relevantes para el estudio de las tag questions. En primer lugar, la *pragmática* e, inscrito en este ámbito, los *actos de habla*, pues el autor señala que las tag questions son elementos de la lengua que, al igual que otros, condicionan significativamente el aspecto pragmático de las interacciones orales.

2.3.1 Definición

De acuerdo con Crystal (2008), el concepto de pragmática forma, junto con la semántica y la sintaxis, una tríada de términos fundamentales para el estudio de la semiótica, de gran relevancia en la lingüística moderna. Este autor señala que, entre los diversos objetos de estudio de esta disciplina, destacan su interés por el análisis de las decisiones que toman los usuarios de una lengua al codificar un mensaje, las limitaciones que las interacciones sociales les imponen en su uso del lenguaje y los efectos que este uso tiene sobre otros usuarios durante la comunicación.

Como puede observarse y, tal como subraya el citado autor, la pragmática evoluciona, a caballo, sobre distintas áreas de estudio; la semántica, la sociolingüística y el análisis del contexto extralingüístico. En consecuencia, las tres perspectivas tienen justificada relevancia para este trabajo. No obstante, el foco se pondrá sobre dos de

ellas, la dimensión sociolingüística y el análisis del contexto, asumiéndose que el fortalecimiento de estas dimensiones beneficia la dimensión semántica.

Para comprender mejor el concepto de pragmática, es preciso recurrir brevemente al Principio Cooperativo de Grice (1975, citado en Romero-Trillo y Lenn, 2011). Este autor formuló una teoría, aún vigente, según la cual, en toda transacción comunicativa, los participantes colaboran a través de la realización de esfuerzos cooperativos durante el intercambio, bien sea sumándose a uno o varios propósitos comunes a los participantes o consensuando el rumbo de la conversación. De allí que, como apuntan (Romero-Trillo y Lenn, 2011), cuando se rompe esta cooperación se produce un *malentendido pragmático*; es decir, el vínculo entre la producción y la percepción del mensaje se pierde, lo cual causa una inadecuación semántica. En otras palabras, la conversación ha desviado o perdido su propósito.

Estos autores también se refieren a otros tipos de fallos en la comunicación, tradicionalmente identificados como *error* y *fallo pragmáticos*. El primero tiene que ver con errores en la percepción del estatus del mensaje. En el caso que nos ocupa, las tag questions, un error de este tipo sería asumir que una determinada tag question es una pregunta y, en consecuencia, el siguiente intercambio sería inadecuado: A: *Do you mind opening the door?* [¿Querrías abrir la puerta?] B: *No, I don't mind.* [No, no me importa]. En realidad, algunas tag questions no son verdaderas preguntas, sino que tienen como propósito pedir al interlocutor que haga algo, de manera que un intercambio pertinente sería: A: *You wouldn't mind coming tomorrow, would you?* [¿No te importaría venir mañana, verdad?] B: *Sure, what time?* [¡en absoluto, a qué hora?].

2.3.2 Actos de habla

De acuerdo con Crystal (2008), con este término se hace referencia a una teoría de amplio uso en lingüística, formulada por el filósofo J. L. Austin en el siglo XX, a través de la cual se analiza el papel del enunciado en la actitud y conducta del hablante y el oyente, durante el acto de comunicación. Para explicar el significado del concepto, este autor señala que un acto de habla es un hecho abstracto, por contraste con habla, como acción concreta; es decir, el acto que cada individuo lleva a cabo al codificar un mensaje, en su lengua y en una determinada situación.

El autor hacer más claro el concepto, el autor apela a aquello que es analizable en cada caso. Así, afirma, en el habla se pueden distinguir los siguientes cuatro componentes: el fonológico, constituido por el sistema sonoro de la lengua; el grammatical, es decir, la organización de los elementos de la lengua; el léxico o inventario

de las palabras de la lengua, y el semántico, constituido por los significados de las palabras. En cambio, un *acto de habla* no es solo el acto de pronunciar un enunciado sino, también, la actividad que realiza el hablante al hablar (declarar, confirmar, rogar, ordenar, solicitar, etc.) y aquella a la cual se induce al oyente cuando se utiliza la lengua para comunicarse.

Entonces, según Crystal (2008) un acto de habla ocurre cuando se conjugan tres factores; la actividad comunicativa en sí misma; la o las intenciones del hablante, las cuales van implícitas en el acto comunicativo, y el efecto real que estas intenciones tienen en el oyente. Así, en esta teoría, a la actividad comunicativa *per se* se le conoce como *acto locutivo* y a sus factores determinantes; es decir, la intención del hablante, como *acto ilocutivo* y al efecto sobre la conducta o actitud del oyente, *acto perlocutivo*.

Wijana (2021) explica estos tres términos de este modo: el acto locutivo es el mensaje literal del hablante; es decir, la acción de decir algo. El *acto ilocutivo* es el propósito que subyace a la palabra pronunciada; este, a su vez, se puede presentar en diversas formas, como una oración declarativa, una exclamación, un ofrecimiento o promesa, etc. y, por último, el *acto perlocutivo*, este es el efecto que se consigue sobre el oyente con los actos anteriores, como la manifestación de un sentimiento, una emoción, pensamientos, acciones, etc.

El conocimiento de esta teoría y sus implicaciones es relevante para el estudio de cualquier L2, pues, como afirma Hidayat (2016), la capacidad para interpretar los enunciados puede condicionar la conducta del oyente. De esta afirmación deriva que una incorrecta o inadecuada interpretación de los enunciados puede incitar conductas inadecuadas e, incluso, contrarias al propósito de la comunicación y, por otro lado, que la enseñanza de estos principios debe complementar la enseñanza de la gramática.

Aparte de los factores que integran la idea de acto de habla, también es pertinente destacar que, según la intención del hablante, estos adoptan diferentes funciones, las cuales han sido identificadas y etiquetadas. Al respecto, se citan aquí algunas categorías, entre las que aporta Crystal (2008) (Todos los ejemplos y sus traducciones son de elaboración propia):

- *Actos de habla directivos*, aquellos por medio de los cuales el hablante busca inducir una conducta en el oyente. Como en: *It's so hot in here! Don't you ever open that window?!* - ¡Hace calor aquí! ¿Alguna vez abres esa ventana? El hablante no espera que su interlocutor le confirme si suele abrir la ventana o no. Este desea que la abra, pero en lugar de hacer explícita su intención, emplea una pregunta para expresar un ruego de un modo indirecto.

- *Actos de habla comisivos*, aquellos por medio de los cuales el hablante se compromete a sí mismo en la realización de alguna acción, como en: A: *Jane is not at her office* – B: *Don't worry, I'll call her.* [A: Jane no está en su oficina – B: No te preocupes yo la llamaré].
- *Actos de habla expresivos*, aquellos a través de los cuales el hablante manifiesta que disfruta/no disfruta o aprueba/desaprueba algo, como en: *What an amazing performance!* [¡Vaya una actuación asombrosa!] y *Hey, the tenor is not a Pavarotti!* [El tenor no es un Pavarotti], respectivamente.
- *Actos de habla declarativos*, los que propician o contribuyen a crear una nueva situación, como en *I declare officially inaugurated the Canary Wrestling Tournament* [Declaro oficialmente inaugurado el Torneo de Lucha Canaria].

Crystal (2008) destaca algunas condiciones que un enunciado debería cumplir para alcanzar su propósito y reporta que en la teoría de los actos de habla estas son conocidas como *felicity conditions* [Condiciones de felicidad]. No se explicará este aspecto en detalle, pero bastará decir que estas condiciones se producen cuando existe coherencia entre todos los aspectos implicados en la producción y percepción de un enunciado; a saber, el propósito comunicativo y la respuesta del oyente. De modo que, frente a los objetivos del trabajo y la propuesta de intervención, es suficiente con dejar claro que la enseñanza de las tag questions y, en general, la de cualquier elemento de la gramática, se benefician grandemente de este conocimiento.

2.4 Prosodia y pragmática de las tag questions

En los dos subapartados que siguen se recoge el criterio de varios autores sobre los patrones de entonación más usuales de las tag questions, a saber, un patrón ascendente (\nearrow) y uno descendente (\searrow), y sus significados pragmáticos. Se aportan aquí datos sobre las distintas funciones pragmáticas que se generan al combinar dichos patrones melódicos con distintas tag questions.

2.4.1 Tag questions con tono ascendente

En líneas generales, desde el punto de vista teórico, una curva de entonación ascendente en las tag questions se debe interpretar como una forma de interrogación. De hecho, Collins (2007) afirma que la adhesión de un tag con entonación ascendente a un enunciado, lo convierte en una verdadera interrogación. No obstante, esta es una forma canónica que, si bien describe un tipo de tag question de uso muy común, no es el único pues, en la práctica, la entonación ascendente se puede emplear, por ejemplo,

para mostrar sarcasmo, sospecha, hacer una sugerencia o dar una orden, como en las tag questions siguientes, que ilustran dichos casos:

- Una madre al teléfono: *You're studying hard, are you? ↗* - (se oye música al fondo) Estás estudiando mucho, ¿verdad?
- Una amiga a otra: *I'm so impressed. You've made this cake by yourself, have you↗?* Estoy impresionada, has hecho la tarta tu sola, ¿cierto? (la chica sabe que su amiga no tiene habilidades culinarias)
- En casa, con amigos: *I'll prepare some snacks for the four of us, shall I↗?* -Voy a preparar unos tentempiés para los cuatro, ¿estáis de acuerdo?
- En la cocina: *Put the chicken in the oven, will you↗?* - Pon el pollo en el horno, ¿quieres?

Nótese que, en los dos primeros ejemplos, a un enunciado afirmativo se le ha añadido una coletilla afirmativa, con entonación ascendente. Este patrón sintáctico no es el que se enseña habitualmente como patrón canónico. No obstante, este tipo de tag questions es utilizado para denotar sarcasmo, ironía o sospecha. En el primer caso, el hablante se da cuenta, a partir de la situación, de que su interlocutor no está actuando del modo que espera y lo hace notar de forma irónica. En el segundo, la estructura se ha usado para expresar una sospecha. El tercer ejemplo ilustra un modo de hacer una sugerencia. Finalmente, el cuarto ejemplo representa una forma de requerir algo o de hacer un mandato; es una oración imperativa.

2.4.2 Tag questions con tono descendente

En la literatura revisada se describen las tag questions con entonación descendente como enunciados, más que preguntas, por su función pragmática, la cual consiste, generalmente, en expresar un punto de vista del cual se tiene la casi certeza de que es cierto. De allí que, al igual que en un enunciado normal, la entonación del tag sea descendente. Este tipo de tags es de uso frecuente y se usa, incluso, aunque no se espere una respuesta (Collins, 2007 y Hewings, 2007).

2.5 Enseñanza de las tag questions

Las dificultades didácticas que enfrenta la enseñanza de las tag questions comienzan con el tratamiento de la gramática; específicamente de la sintaxis y la morfología, para estructurar las tag questions, pues ello exige manejar adecuadamente el orden de las palabras, identificar el pronombre sujeto cuando este no es explícito o hay que deducirlo de la situación de conversación e identificar el auxiliar que corresponda y su tiempo verbal y poder realizar cambios de polaridad. No obstante,

una vez resuelta la cuestión gramatical, quedan los componentes prosódicos, pragmáticos y sociolingüísticos. Según Baker (2015) son estos factores los que dan su verdadero sentido a las tag questions, los cuales resume el autor en búsqueda y confirmación de información y expresión de actitudes y sentimientos. Algunos de estos significados se presentan en la tabla 5, en la cual se relacionan la estructura con la entonación de las tag questions. En los dos subapartados siguientes se tratan estas dificultades, examinándolas por separado. En cada caso, se aportan recomendaciones de orden didáctico y metodológico para enseñarlas.

2.5.1 Didáctica y dificultades gramaticales

En relación con la estructura gramatical de las tag questions, como bien apunta Murphy (2010), los principales elementos a tener en cuenta, en su construcción son, la identificación del sujeto y el pronombre correspondiente; el tiempo y la forma del verbo, si este se presenta en forma simple o acompañado de algún auxiliar y, la polaridad, si este es negativo o afirmativo. En lo que respecta al tag, hay que tener en cuenta los aspectos anteriores y ordenarlos del modo que corresponde a la oración interrogativa, con el verbo auxiliar que corresponda seguido del pronombre sujeto. En este aspecto es esencial que los alumnos hayan consolidado estos conocimientos. En todo caso, el profesor debe prepararse para tomar nota de las debilidades que se presenten, antes y durante la aplicación de la propuesta, aplicando las medidas necesarias para llenar los vacíos, allí donde los haya.

2.5.2 Didáctica y dificultades en la percepción auditiva

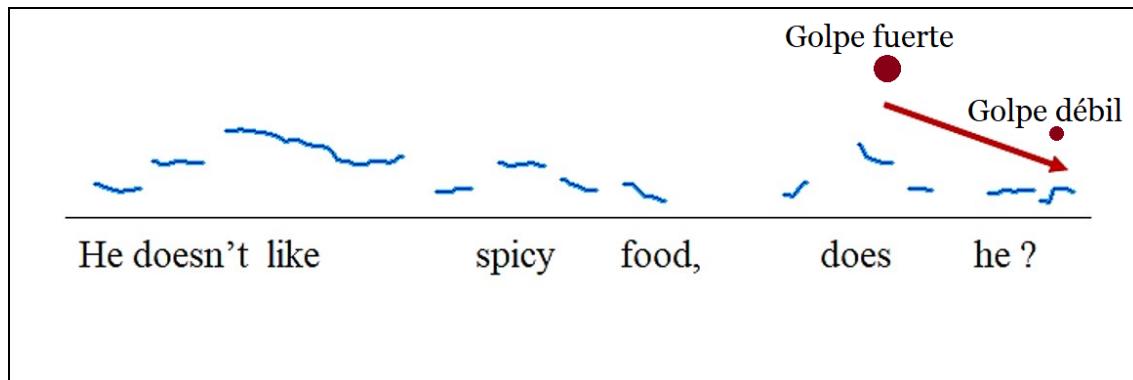
La percepción de la curva de entonación requiere de un poco de esfuerzo y atención para detectar los movimientos de la curva melódica. Básicamente, como se ha mencionado en apartados anteriores, se requiere ser capaz de discriminar una curva ascendente de una descendente. Por otro lado, en el habla corriente, como bien apuntan Tottie y Hoffmann (2006), los hablantes nativos suelen reducir las formas *isn't* y *aren't* a *innit* y *aan't*, respectivamente, por lo que este aspecto también debe tenerse en cuenta y mencionarse oportunamente.

En este aspecto es recomendable realizar abundantes y frecuentes ejercicios de discriminación auditiva, empleando los principios del método de Respuesta Física Total. Para ello, es recomendable emplear movimientos de la mano que imiten o dibujen una curva ascendente o descendente, según el caso. El profesor debe ser el primer modelo y, tan pronto como sea posible, cederá el turno a un alumno o alumna con buena destreza auditiva y coordinación.

El profesor procederá de este modo, verificando quiénes reconocen mejor las curvas melódicas de una serie de tags en formato audio hasta completar un grupo de unos cinco alumnos (idealmente, un número mayor), en esta primera etapa. Cada uno de los alumnos seleccionados tendrá a su cargo un grupo, con el cual realizará los ejercicios, ayudando a cada uno a corregir los movimientos de su mano cuando la curva descrita en el aire no se corresponda con la curva del audio.

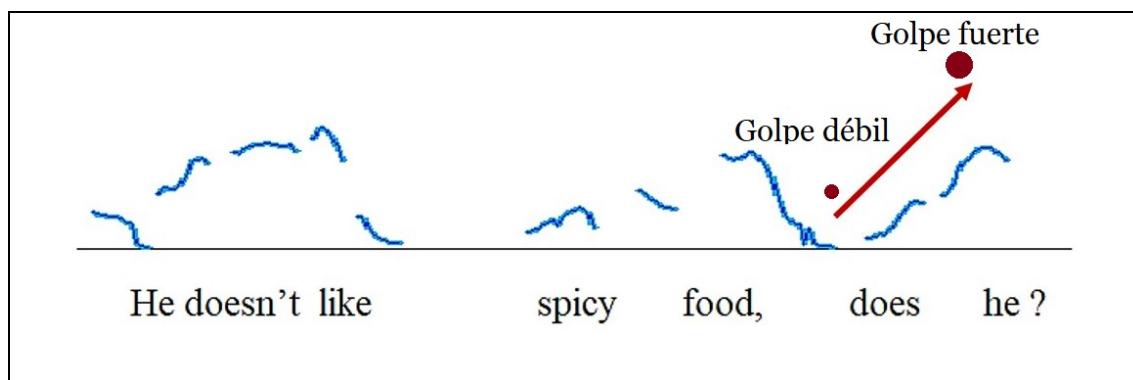
En el caso de alumnos con dificultad para reconocer los movimientos de la curva melódica, porque aún no han desarrollado la habilidad necesaria para detectar los cambios de frecuencia, se recomienda proceder marcando sobre la mesa de trabajo un acento débil seguido de uno fuerte (●●), o viceversa (●●), como en las figuras 9 y 10, para forzar la producción de una curva de entonación alternativa, más parecida a la deseable, y evitar transferencias desde la L1.

Figura 9: Tag question con curva descendente



Fuente: elaboración propia

Figura 10: Tag question con curva ascendente



Fuente: elaboración propia

2.5.3 Didáctica y dificultades en la producción oral

Así como a un individuo se le puede hacer difícil discriminar un patrón de entonación ascendente de uno descendente, también le puede resultar difícil reproducirlo. No en balde, a los patrones de entonación se les llama también curva melódica. En consecuencia, la dificultad para reproducir un patrón de entonación no es más que la dificultad para reproducir una melodía con sus inflexiones hacia arriba o hacia abajo. De allí que la falta de la habilidad para distinguir un patrón de otro conlleve a la dificultad para reproducirlos. A esto debe añadirse que, como suele ocurrir en la lectura en voz alta y en el habla, los alumnos tienden a transferir los patrones de entonación de la L1 a la L2.

En el caso de las tag questions, las referidas transferencias son contraproducentes porque representan patrones prosódicos que no suelen coincidir ni con la forma ni mucho menos, el significado, de los patrones habituales de entonación del inglés. Estas discrepancias entre lenguas son un escollo que vencer en la enseñanza de los elementos de la producción oral, pues pueden ser la causa de malos entendidos o generar una imagen negativa de uno de los interlocutores.

Al cabo de este subapartado, se ofrece una tabla resumen (ver tabla 5), en la cual se presentan algunos significados pragmáticos de las tag questions, los más representativos, en función de la polaridad y la curva de entonación.

Tabla 5: Curva de entonación y significado de las tag questions

| Polaridad del enunciado | Polaridad de la coletilla | Curva de entonación de la coletilla | Función y significado pragmático | Se ha encontrado |
|-------------------------|---------------------------|-------------------------------------|---|------------------|
| + | - | ascendente | Inquirir | Sí |
| + | - | descendente | Confirmar información | Sí |
| - | + | ascendente | Inquirir | Sí |
| - | + | descendente | Confirmar información | Sí |
| + | + | ascendente | Expresar sarcasmo Ironía Hacer sugerencias Expresar un mandato | Sí |
| + | + | descendente | Enfatizar que se conoce una información Ironizar | Sí |
| - | - | ascendente | Hostil, descortés | No |
| - | - | descendente | Hostil, descortés | Sí (hostil) |

Fuente: elaboración propia

3 Propuesta para el aula

En cuanto a la organización de la propuesta, en primer lugar, se hace una breve presentación y se describe su contexto de aplicación. Seguidamente, se delinean sus objetivos, así como las competencias y contenidos a desarrollar. Posteriormente, se describe la metodología y los pasos a seguir, las actividades, los recursos y la temporalización y, finalmente, se presentan los procedimientos para la evaluación del proceso, de sus resultados y de la propia propuesta.

3.1 Presentación y contextualización

La propuesta de intervención que se presenta a continuación tiene por nombre *Tag it! (¡Etiquétalo!)*. Esta ha sido concebida conforme a los criterios curriculares establecidos en la normativa educativa en vigor, con el propósito de ser aplicada en el nivel de 4º de ESO. Tanto la normativa como las características del centro y el alumnado se describen en los párrafos siguientes.

Los objetivos, competencias y contenidos de la siguiente propuesta de intervención se apoyan en la legislación educativa nacional y la normativa autonómica canaria. En ambos casos, se hace referencia a las leyes y decretos en vigor hasta la fecha de presentación de este trabajo. Así, pues, dicho marco legislativo comprende:

- la Ley Orgánica 8/2013, *para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013).
- el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*.
- La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, *por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*, y el
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, *por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*.

Por otro lado, dado el impacto que la situación de pandemia causada por el virus COVID-19 ha tenido en el normal desenvolvimiento de los centros educativos del país,

en el diseño de las actividades de este proyecto y, en particular, en el manejo de los distintos agrupamientos, se han tenido en cuenta los siguientes instrumentos legales:

- la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, *por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19*.
- La *Guía de medidas de prevención frente al riesgo de exposición al virus Sars-cov-2 en los centros educativos públicos no universitarios* (Gobierno de Canarias, 2020), emitida por la Conserjería de Educación de Canarias y la cual, de aquí en adelante, se denominará *Protocolo Cov-2 Canarias 2020*.

En lo que concierne al centro en el cual se aplicará la propuesta, se trata de un centro concertado con una población estudiantil de alrededor de 900 alumnos y una oferta académica que cubre todos los niveles de Educación Primaria y Secundaria. El centro está ubicado en una zona urbana adscrita a un municipio con una población de alrededor de cerca de 200.000 habitantes, y casi 11% de población inmigrante, proveniente, principalmente, de países como Alemania, India, Italia y el Reino Unido, entre otros. Muchos de estos inmigrantes han establecido comercios o se desempeñan como empleados o empleadores en las áreas comercial o de servicios turísticos, por lo que, con frecuencia, utilizan el inglés como lengua primaria de comunicación en diversas situaciones.

El nivel para el cual ha sido diseñada esta propuesta de intervención es el 4º de Educación Secundaria Obligatoria. El proyecto ha sido ideado para administrarse a lo largo nueve semanas, del trimestre II. Los grupos-clase destinatarios de la propuesta se componen de 24 alumnos cada uno, con una distribución aproximadamente equitativa de chicos y chicas, en edades comprendidas entre los 15 y los 16 años.

En cuanto a la diversidad del alumnado, en virtud de su localización y proximidad a otros importantes centros urbanos, el centro acoge una población estudiantil muy variada en distintos aspectos. En primer lugar, porque parte del alumnado proviene de colegios donde estudiaron la primaria o culminaron el 3º de ESO. En consecuencia, algunos de ellos han llegado al centro con hábitos desarrollados en su centro anterior. En segundo lugar, porque el municipio donde se asienta el centro posee una alta tasa de inmigración extranjera, lo cual ha favorecido el ingreso de alumnos que provienen de familias donde, entre otras lenguas, se habla el alemán o el inglés y, en consecuencia, la convivencia entre los miembros de la familia se realiza en un marco cultural muy distinto al local.

Respecto al alumnado con necesidades especiales de apoyo, en los grupos del nivel seleccionado se presentan dos casos de diversidad funcional; principalmente, un

caso relacionado con dificultad para realizar algunos movimientos físicos con las manos y, otro, vinculado con una discapacidad visual, lo cual exige tener en cuenta la ubicación física para facilitar la estancia en el aula. Esta alumna ha demostrado poseer buenas facultades para la percepción auditiva y la producción oral, por lo que suele ser un recurso humano de apoyo en la realización de muchas actividades. En ninguno de estos casos la disfuncionalidad afecta las facultades cognitivas.

Desde el punto de vista del rendimiento académico, uno de los grupos presenta un desempeño global de medio a bajo; particularmente, en su manejo de los bloques de contenidos I, II y V del currículo canario de Primera Lengua Extranjera, relacionados con la percepción auditiva, la producción oral y los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua, respectivamente. Los otros dos demuestran un rendimiento promedio ligeramente superior tanto en los contenidos del Bloque I, como en los del Bloque II; no así en los del Bloque V. En general, en mayor o menor medida, todos los grupos arrastran déficits en el manejo de aspectos esenciales de la gramática del inglés, tales como el uso de los tiempos verbales, la selección y el manejo de los verbos auxiliares y modales, la identificación del sujeto gramatical de la oración, así como su número y género, el orden sintáctico en oraciones exclamativas e interrogativas, los accidentes del verbo y los usos de los tiempos verbales según la situación, etc.

Como puede observarse, un rasgo común a destacar entre todos los grupos son las dificultades en el manejo de los contenidos del Bloque V, los cuales se relacionan, fundamentalmente, con aspectos discursivos y pragmáticos; es decir, con aquellos que, en cierta medida, condicionan el carácter integrador de la lengua, según su uso se adecúe o no a las convenciones de los hablantes de dicha lengua. Estos rasgos deficitarios se sintetizan en un uso inadecuado de elementos suprasegmentales, especialmente de aquellos relacionados con el ritmo y la entonación de la frase, los cuales son causados por transferencia de los patrones rítmicos, de acentuación y de entonación del español, entre otras causas posibles causas.

Hay que destacar que las debilidades descritas permean todas las aulas de 4º de ESO, lo cual denota rasgos de cronicidad. Por otro lado, esta situación sugiere la existencia de una brecha entre las aspiraciones de la normativa actual y la efectividad de los métodos y enfoques empleados en el aula, en materia de competencia en comunicación lingüística, en la primera lengua extranjera. Específicamente, las debilidades de estos grupos en este aspecto comprenderían la falta de entrenamiento auditivo para reconocer e interpretar las inflexiones de la entonación en el inglés y, a consecuencia de ello, la falta de adecuación de los elementos prosódicos a la intención comunicativa, en el habla.

Las lagunas señaladas, presentes en todos los grupos del nivel seleccionado, hacen necesaria una revisión de los enfoques, métodos y recursos empleados para enseñar la gramática y la prosodia del inglés. Vale destacar que, aunque este tema es fuente de preocupación para el profesorado de inglés del centro, el esfuerzo que se dedica a atenderlo no es suficiente o está supeditado al tiempo que queda luego de cubrir otros contenidos, considerados prioritarios, durante la mayor parte del año.

Respecto a las dinámicas que se emplean regularmente en el grupo-clase seleccionado para la propuesta, cabe destacar que estas incluyen la realización de actividades de todo tipo, desde individuales hasta cooperativas, dentro y fuera del aula, por lo que el alumnado maneja con naturalidad hábitos de trabajo individual, por parejas y en equipo y, habitualmente, se suelen apoyar en recursos digitales propios y del centro. No obstante, el uso cotidiano de la tecnología informática no parece indicar un desarrollo congruente de las competencias digitales, sobre todo, en lo que respecta a una búsqueda eficiente, organizada y crítica de información. De allí que esta área se beneficiará con esta propuesta, pues en ella se exige un uso creativo de los recursos informáticos.

3.2 Objetivos, competencias y contenidos

La presente propuesta de intervención tiene su fundamento en los objetivos, competencias y contenidos de la etapa de secundaria, establecidos en la normativa educativa actual. Fundamentalmente, sigue lo establecido en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014 y en el Decreto 83/2016 del Gobierno de Canarias, donde estos elementos curriculares se concretan para atender a las necesidades y características particulares del alumnado de esta comunidad autónoma.

En los apartados 3.2.1 al 3.2.3 se da cuenta de los objetivos, las competencias y los contenidos específicos que se desarrollarán a través de la aplicación de esta propuesta.

3.2.1 Objetivos

En relación con los objetivos de esta propuesta, al final de su aplicación, se espera que el alumnado haya desarrollado o mejorado las competencias y destrezas necesarias para poder:

- Construir adecuadamente tag questions según las reglas sintácticas y morfológicas que rigen estas estructuras gramaticales. (objetivo 1)
- Interpretar auditivamente la intención comunicativa de las Tag Questions en intercambios orales de la cotidianidad. (objetivo 2)

- Utilizar una entonación adecuada a la intención comunicativa, en la producción de tag questions. (objetivo 3)
- Realizar intercambios orales breves en los cuales se empleen los tipos de tag questions estudiados, según las necesidades de comunicación. (objetivo 4)

3.2.2 Competencias

En virtud de que en este proyecto se atienden todas las destrezas lingüísticas orales y escritas, en sus modalidades receptivas y perceptivas, la Competencia en Comunicación Lingüística tiene un lugar privilegiado y, en consecuencia, todas las demás se trabajan en función de fortalecer las habilidades y estrategias necesarias para una comunicación efectiva en inglés. En este sentido, el enfoque metodológico de la propuesta, arropado por el enfoque cooperativo, ha sido concebido para favorecer la integración de esta competencia con todas las demás. A ello deben contribuir también los recursos digitales del alumnado y el aula. En consecuencia, se espera que al final del proyecto el alumnado haya adquirido o fortalecido las siete competencias clave del currículo, las cuales se describen a continuación:

- *Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)*: Las actividades de la propuesta tienen por finalidad desarrollar un aspecto esencial de la comunicación oral como lo es el manejo de los rasgos suprasegmentales con fines pragmáticos. Por ende, buscan mejorar la calidad de los intercambios orales en inglés, cuyo sistema de entonación difiere del sistema de entonación del español y, en consecuencia, se presenta como una barrera cultural y lingüística que entorpece una cabal percepción y producción de contenidos orales en esta lengua.
- *Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT)*: El análisis de cualquier sistema para conocer su funcionamiento y poder controlarlo requiere de la lógica y otras habilidades mentales, como la capacidad de sintetizar, relacionar elementos de una estructura, elaborar hipótesis, etc. En este sentido, el estudio de las tag questions, tanto en sus aspectos gramaticales como en los prosódicos y pragmáticos, ayudará a cumplir este cometido. De hecho, al estudiar y emplear estas estructuras, el alumnado tendrá que recurrir al razonamiento lógico para poder decidir sobre el tipo de tag question más coherente con una intención o situación. En ello, deberá tener en cuenta que la polaridad (- o +) y la entonación son factores que condicionan el significado pragmático de estos elementos gramaticales.

- *Competencia Digital (CD):* A la luz de los efectos de la Pandemia y las perspectivas futuras de todo tipo que esta plantea en todos los campos, el desarrollo de destrezas digitales se ha convertido en una necesidad de primer orden. Esta no escapa a ningún ámbito, sea este el personal, el académico, el social o el laboral. La realidad actual exige estar al corriente de las innovaciones. Así, para estar a la altura de las últimas tecnologías se requiere de capacidad para hacer un uso eficiente y creativo de estas. Esta propuesta de intervención se apoya, principalmente, en los recursos digitales del alumnado y del aula. Con ello se pretende que el alumnado participante los use, en todas las fases, y que ello contribuya a un aprendizaje más autónomo y a desarrollar un alto sentido de responsabilidad como usuarios en un mundo digital.
- *Competencia Aprender a Aprender (CAA):* Todas las actividades contribuyen en una u otra medida a fortalecer esta competencia, en tanto cada alumno tendrá la oportunidad de resolver problemas para sí mismo y aprender de las estrategias que usan los demás en la resolución de dichos problemas. Así, desde la búsqueda de información, a través de medios informáticos, hasta la práctica de las curvas de entonación con un compañero, cada alumno tendrá la oportunidad de poner en práctica sus propias estrategias para internalizar los saberes que le servirán para resolver problemas prácticos en el aula y, fuera de ella, para enfrentar situaciones reales de comunicación con otros hablantes del inglés con iguales o mayores competencias lingüísticas.
- *Competencias Sociales y Cívicas (CSC):* El trabajo en equipo que se realizará dentro del enfoque cooperativo es una ocasión para poner en práctica las destrezas sociales, a través de la comunicación verbal y no verbal, ya sea con el fin de negociar una postura o para llegar a acuerdos sobre cuándo, dónde y cómo realizar una tarea. Ello requiere de un compromiso de parte de cada miembro del grupo y de un uso adecuado del lenguaje para mantener la cordialidad y llevar a cabo el proyecto bajo consenso y con respeto.
- *Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE):* Las actividades están diseñadas de modo que el propósito de grupo sea una suma de propósitos personales. Así pues, una vez puesta sobre la mesa una lista de temas sugeridos por el profesor, los alumnos tendrán la oportunidad de seleccionar el o los que más se adecúen a sus preferencias y luego formarán grupos en torno a ellos, para garantizar un mínimo de cohesión en el grupo. Por otro lado, en cada grupo, los alumnos tendrán que aportar ideas y soluciones tanto para la solución de problemas, como para la elaboración y presentación del producto de su esfuerzo colectivo e individual.

- *Conciencia y Expresiones culturales (CEC)*: esta última competencia está en la base del proyecto, en tanto se trata de romper una de las barreras que entorpecen la comunicación, tanto a nivel semántico como pragmático, a través del descubrimiento y el uso de un código prosódico que contrasta en su forma y usos con el propio. En este sentido, la propuesta ofrece una ventana hacia otra cultura, y específicamente hacia hábitos lingüísticos relacionados con el modo particular de ser y de establecer relaciones interpersonales en la cultura anglosajona.

3.2.3 Contenidos

Los contenidos que se desarrollan a lo largo de esta propuesta están contemplados en el Decreto 83/2016 del Gobierno de Canarias. Estos se presentan en dicha normativa distribuidos en cinco grandes categorías llamadas Bloques de Aprendizaje. Respectivamente, los contenidos de los bloques I y II se relacionan con la comprensión y producción de textos orales, los de los bloques III y IV, con la comprensión y producción de textos escritos y los del bloque V, con aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales. No obstante, los últimos dos aspectos se desarrollan, con sus particularidades, en el bloque V, subcategorizados como contenidos culturales y contenidos emocionales. Como un rasgo particular, los bloques I y II contienen un subapartado adicional, relacionado con estrategias de comprensión o producción de textos orales, según el caso.

Las cinco tablas que se incluyen en este apartado, numeradas de la 6 a la 10, han sido elaboradas con base en un subconjunto de los contenidos del currículo de 4º Educación Secundaria Obligatoria, establecidos en el Decreto 83/2016. La selección se ha hecho teniendo en cuenta, sobre todo, la comunicación oral y, subsidiariamente, la transversalidad con contenidos gramaticales vistos en años o trimestres anteriores y temas comunes a varias asignaturas. En cada caso, se indica la relación de los contenidos con los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables seleccionados, así como las competencias clave correspondientes.

Tabla 6: Contenidos del Bloque I – Comprensión de textos orales

| Contenidos y criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje evaluables | Competencias clave |
|---|--------------------------------------|--------------------|
| Contenidos vinculados al criterio de evaluación 1 | | |
| Funcionales | | |
| - Entablar y sostener relaciones sociales | | |
| - Solicitar y ofrecer información en forma de opinión | | |
| - Manifestar la intención, la certeza, la duda, el interés, el desinterés, la sorpresa, la simpatía, el desagrado | | |
| - Formular hipótesis, hacer sugerencias, dar órdenes, | | |

| | | |
|---|-----|-------------|
| expresar deseos, ruegos o mandatos | | |
| Lingüísticos | | |
| - Vocabulario relacionado con actividades de la cotidianidad | | |
| - Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas | | |
| - Sustantivos y pronombres | 2,4 | CL, CD, CSC |
| - Verbos auxiliares | | |
| - Verbos modales | | |
| - Tiempos verbales del pasado, el presente y el futuro | | |
| - Patrones de entonación (ascendente y descendente) | | |
| Socioculturales y sociolingüísticos | | |
| - Convenciones lingüístico-discursivas relacionadas con el registro, la cortesía, valores y actitudes de los hablantes. | | |
| - Lenguaje no verbal | | |
| Contenidos vinculados al criterio de evaluación 2 | | |
| Estrategias de comprensión | | |
| - Activación de información previa | 2,4 | AA, SIEE |
| - Interpretación de elementos lingüísticos y paralingüísticos | | |

Fuente: adaptado del Decreto 83/2016

Tabla 7: Contenidos del Bloque II – Producción de textos orales

| Contenidos y criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje evaluables | Competencias clave |
|--|--------------------------------------|--------------------|
| Contenidos vinculados al criterio de Evaluación 3 Estos contenidos son los mismos del Bloque I, tratados aquí desde el punto de vista de la producción oral, en forma de monólogos, con el empleo de recursos básicos o las TIC, según pautas establecidas. | 8 | CL, CD, CSC |
| Contenidos vinculados al criterio de Evaluación 4 Estos contenidos son los mismos del Bloque I, tratados aquí desde el punto de vista de la interacción en conversaciones dialógicas estructuradas. | 8, 9, 10, 11 | CL, CD, CSC |
| Contenidos vinculados al criterio de Evaluación 5 Estrategias de producción de textos orales en forma de presentaciones | | |
| - Preparación del texto oral - Ejecución del texto oral - Evaluación y mejora del texto oral | 8, 9, 10, 11 | AA, SIEE, CMCT |

Fuente: adaptado del Decreto 83/2016

Tabla 8: Contenidos del Bloque III – Comprensión de textos escritos

| Vinculación entre contenidos y criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje evaluables | Competencias clave |
|---|--------------------------------------|--------------------|
| Contenidos vinculados al criterio de evaluación 6 Estos contenidos son los mismos del Bloque I, tratados aquí desde el punto de vista de la comprensión y el procesamiento crítico de textos escritos, empleando recursos básicos o las TIC. | 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 | CL, CD, CSC |
| Contenidos vinculados al criterio de evaluación 7 Estos contenidos son los mismos del Bloque I, tratados | | |

| | | |
|--|-------------------------------|-------------------|
| aquí desde el punto de vista de la comprensión de textos escritos, a través de la: | 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 | AA, SIEE, CMCT |
| - Activación de conocimientos previos | | |
| - Identificación del tipo de texto | | |
| - Análisis crítico del texto | | |

Fuente: adaptado del Decreto 83/2016

Tabla 9: Contenidos del Bloque IV – Producción de textos escritos

| Vinculación entre contenidos y criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje evaluables | Competencias clave |
|---|--------------------------------------|--------------------|
| Contenidos vinculados al criterio de evaluación 8 | | |
| Estos contenidos son los mismos del Bloque I, tratados aquí desde el punto de vista de la producción de textos escritos de corta longitud, adecuados al interlocutor y a la situación comunicativa, para tratar asuntos de la cotidianidad en interacciones breves. | 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 | CL, CD, CSC |
| Contenidos vinculados al criterio de evaluación 9 | | |
| Estos contenidos son los mismos del Bloque I, tratados aquí desde el punto de vista de la producción escrita, a través del análisis y procesamiento de distintos tipos de textos, empleando recursos básicos o las TIC, según pautas establecidas. | 21, 22 | AA, SIEE, CMCT |

Fuente: adaptado del Decreto 83/2016

Tabla 10: Contenidos del Bloque V – Lengua, sociedad y emocionalidad

| Vinculación entre contenidos y criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje evaluables | Competencias clave |
|---|--|-----------------------------|
| Contenidos vinculados al criterio de evaluación 10 | | |
| Estos contenidos son los mismos del Bloque I, tratados aquí desde el punto de vista de la interacción en conversaciones dialógicas estructuradas como un medio para demostrar las habilidades para desenvolverse en un medio intercultural. | 2,4,5,8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 | CL, CSC, SIEE, CEC, CMCT |

Fuente: adaptado del Decreto 83/2016

3.3 Metodología y pasos a seguir

Como ya se ha mencionado brevemente, más arriba, la metodología que se propone tiene un carácter ecléctico, pues es una combinación de varios métodos y enfoques. De allí que también se pueda afirmar que se trata de una metodología polivalente. Esta se basa en la combinación de un método clásico, la Respuesta Física Total, a través del empleo de gestos con las manos para el aprendizaje de la entonación, y otros métodos y enfoques como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en la resolución de problema. Estos métodos estarán arropados por el enfoque cooperativo, que permea todas las actividades a través de distintos agrupamientos y dinámicas, las cuales se describen en los apartados correspondientes.

3.3.1 Decisión y presentación del tema

Las tag questions se inscriben en un área de la enseñanza del inglés, la pronunciación, la cual, como se ha señalado antes, suele estar marginada, entre otras razones, por la falta de tiempo, falta de espacio en las programaciones didácticas y falta de formación del profesor. En consecuencia, la optimización en el uso del tiempo y la creación de oportunidades para exponer a los alumnos a su uso, el mayor número de veces posible es, a la vez, un reto y un imperativo. De allí que, para poder hacer de este un proyecto viable y efectivo en el tiempo, los alumnos tendrán libre elección dentro de un inventario de temas que proporcionará el profesor, o que se elaborará en consenso con el alumnado. Una vez creada la lista de temas, el grupo-clase elegirá tres de ellos de acuerdo con sus intereses y motivaciones. Seguidamente, estos se distribuirán, haciendo corresponder a cada tema dos grupos de alumnos. De este modo, habrá oportunidad para contrastar distintos modos de abordar un mismo tema y de resolver los problemas que cada uno plantea.

3.3.2 Formación de grupos

Dado el tamaño de los grupos, de 24 alumnos por aula, en el nivel seleccionado, se formarán desde parejas hasta grupos de 3 o 4, según sea necesario. Se hará la salvedad, entre los alumnos, de que ocasionalmente podría pedirse conformar grupos distintos a los habituales, en los que se requiere que algún estudiante con mejor oído melódico ayude a otros que no poseen esa destreza o necesitan un poco de ayuda para desarrollarla. Para las actividades lúdicas, se jugará con la posibilidad de dividir la clase en dos grupos o agrupados por filas, de dos en dos filas hasta completar tres o cuatro columnas, por ejemplo, A-A, B-B, C-C, o alternándose, A-B-A-B.

Al formar grupos, se tendrá el cuidado de que en cada uno haya alguien encargado de tomar notas escritas, alguien para comunicarse con el profesor y, alguien para divulgar los resultados del grupo cuando así lo requiera el profesor.

3.3.3 Desarrollo del proyecto

La forma como se llevará a cabo este proyecto se describirá en detalle más adelante, en el apartado 3.4. Brevemente, la propuesta se ejecutará a lo largo de 9 sesiones, distribuidas a conveniencia del profesor, durante el segundo trimestre. Cada sesión se compone de una actividad larga o de dos cortas.

3.3.4 Producto final

El producto final será un conjunto de seis representaciones teatrales breves, a llevarse a cabo en el aula o, de ser posible en un auditorio, frente al grupo-clase. Los alumnos estarán informados previamente de que, al final, elegirán las tres mejores presentaciones, y que estas serán grabadas y subidas a la página de proyectos del centro, junto con un pequeño guion del intercambio, el cual se presentará con el vídeo correspondiente. No obstante, dado que algunos alumnos podrían preferir no participar de las representaciones, por razones de pudor o privacidad, se dará la opción a su grupo de realizar un podcast de audio, utilizando nombres ficticios, como personajes de una obra. En ambos casos, todos deberán ensayar suficientemente sus propuestas, antes de considerarlas listas para su posible divulgación.

Por su parte, cada alumno llevará un portafolios digital, todo el tiempo que dure la aplicación de la propuesta, y se guiará por una rúbrica como la que se muestra en la tabla 11, para ir desarrollando cada tarea, hasta llegar a la representación teatral final. Para ello, cada semana, el profesor proporcionará un grupo de tag questions a ser leídas, grabadas en parejas y subidas a la plataforma digital del aula. Luego de corregidas, se seleccionarán las mejores grabaciones para elaborar un catálogo digital de tag questions, entre el profesor y el alumnado. El profesor utilizará esta rúbrica para evaluar los trabajos previos a la presentación final y podrá adaptarla, empleando un menor número de criterios de evaluación y aumentando la ponderación de cada criterio, según convenga para cada tarea.

Tabla 11: Rúbrica para la elaboración y evaluación de los trabajos

| Criterios de evaluación | Sobresaliente | Notable | Mejorable | Insuficiente |
|---|--|---|--|--|
| Calidad de la pronunciación y la dicción (Hasta 1,25 Pts.) | Consonantes, vocales, morfemas de: pasado regular, plural, 3ra persona son claros e inteligibles. | Consonantes, vocales, morfemas de: pasado regular, plural, 3ra persona son claros. Algunos fallos leves. | Consonantes, vocales, morfemas del pasado regular, plural, 3ra persona presentan fallos serios. | Serios problemas de articulación, ritmo, entonación y acentuación que comprometen la inteligibilidad. |
| Aspectos gramaticales a nivel oral (Hasta 1,25 Pts.) | Maneja adecuadamente la gramática de varios tipos de tag questions (verbos, tiempos, etc.) y los cambios de polaridad. | Maneja adecuadamente las reglas de construcción de las tag questions canónicas. Algun fallo ocasional en la morfología. | Inconsistencias en construcción de las tag questions. Requiere ayuda para cierta construir tag questions correctas. | No ha resuelto aspectos esenciales de la sintaxis y la morfología. Serias dificultades para construir tag questions sin ayuda. |
| Producción de la curva de entonación Entonación (Hasta 1,25 Pts.) | Produce curvas de entonación ascendentes y descendentes adecuadas al tipo de tag questions (canónicas y no canónicas). | Produce curvas de entonación ascendentes y descendentes adecuadas a las tag questions canónicas. Algun fallo en las no canónicas. | Domina uno de los dos tipos de curva de entonación en tag questions canónicas. Aún no maneja las tag questions no canónicas. | Aún no produce correctamente ninguna de las dos curvas de entonación. Predominan las transferencias de la L1. |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| Manejo de recursos digitales (Hasta 1,25 Pts.) | Empleó la plataforma y otros recursos digitales de forma creativa, para investigar, compartir ideas, estrategias e inquietudes | Empleó la plataforma y otros recursos digitales para investigar y compartir algunas iniciativas e inquietudes hasta donde era necesario. | Empleó la plataforma digital para investigar y compartir sus inquietudes o responder al grupo de modo ocasional. | Casi no hizo uso hizo un uso inadecuado y poco eficiente de la plataforma digital para investigar o comunicarse con sus compañeros. |
| Actitud frente al proyecto y el grupo (Hasta 1,25 Pts.) | Tomó la iniciativa de investigar por su cuenta. Desarrolló y compartió estrategias para el dominio de las tag questions con su grupo. | Cumplió las tareas que le correspondían. Compartió algunas estrategias para mejorar el trabajo de todos. | Cumplió la mayoría de las tareas. Necesitó ayuda en otras para poder alcanzar los objetivos. | Mostró una actitud apática frente al proyecto y el grupo. No investigó ni tomó iniciativas para cumplir su trabajo y el del grupo. |
| Calidad general de la presentación oral (Hasta 1,25 Pts.) | Se esmeró en demostrar los conocimientos obtenidos y empleó recursos de todo tipo como apoyo visual. | Cumplió a todos los objetivos e hizo algún aporte personal, más allá de lo exigido. Usó pocos recursos de apoyo. | Cumplió casi todos los objetivos. Tuvo dificultad en algún aspecto. No usó recursos adicionales. | Se limitó a leer o no participó. No usó ningún recurso de apoyo visual. |
| Interacción en ronda de preguntas y respuestas del grupo-clase (Hasta 1,25 Pts.) | Empleó correctamente varios tipos de tag questions, con distintas funciones pragmáticas. Preguntó y respondió con naturalidad. | Empleó correctamente algunos tipos de tag questions, con distintas funciones pragmáticas. Preguntó y respondió. Faltó naturalidad. | Empleó las tag questions canónicas, de un modo mecánico. Evitó las tag questions no canónicas. Faltó naturalidad. | Aún no construye tag questions sintáctica y gramaticalmente adecuadas y prefiere sustituirlas por oraciones interrogativas. |
| Calidad de la interacción escrita (preguntas y respuestas a otros miembros del grupo) (Hasta 1,25 Pts.) | Pregunta y responde adecuadamente los mensajes de los demás miembros del grupo. Sintaxis y morfología son correctas. Utiliza expresiones de la cotidianidad. | Pregunta y responde adecuadamente, con sintaxis y gramática correctas los mensajes de los demás miembros del grupo. Fallos ocasionales. | Sus preguntas y respuestas a los demás miembros del grupo presentan errores de sintaxis y morfología. | Casi no pregunta ni responde los mensajes y cuando lo hace presenta numerosos errores que comprometen la inteligibilidad. |

Fuente: elaboración propia

3.4 Sesiones

Este proyecto de intervención se desarrollará a lo largo de nueve sesiones de 60 minutos cada una, repartidas en tres sesiones por semana, para un total de tres semanas de intervención. Cada sesión se compone de una o varias actividades de duración variable. Estas suman un total de 15 actividades, las cuales se identifican como *actividad 1*, *actividad 2*, etc.

3.4.1 Sesión 1

Durante esta sesión se presentará el tema a los alumnos y este se vinculará con el proyecto, describiendo sus objetivos y alcances, los contenidos y competencias a ser cubiertos, los criterios de evaluación y estimadores de logro y los instrumentos de

evaluación correspondientes (rúbrica, hojas de trabajo, cuestionarios, exámenes cortos, presentaciones orales, participación individual, etc.). El profesor elaborará una rúbrica y la explicará a los alumnos. Luego, dará un tiempo prudencial para que estos hagan preguntas o comentarios. Seguidamente, describirá el cronograma de trabajo y aportará detalles de los productos que se espera desarrollar y sus fechas de entrega. Para llevar a cabo estas tareas, en esta sesión se realizarán dos actividades, una para introducir el tema y otra para explicar el proyecto. Esta información será publicada en la plataforma digital del aula. A continuación, se describen las actividades de esta sesión:

- *Actividad 1:* Con esta actividad se busca cumplir los objetivos didácticos Nº 1 y Nº 2. Para ello será necesario activar conocimientos previos sobre el tema de las tag questions, recordar algunos aspectos gramaticales básicos vistos en unidades o años anteriores y comparar dos modelos de entonación. Así, se espera que los alumnos estén en capacidad de distinguir entre verbo principal y auxiliar, reconocer los pronombres sujeto, los tiempos verbales y describir el orden sintáctico en enunciados declarativos e interrogativos. El profesor comenzará presentando un audio corto (idealmente, un vídeo), con una situación de comunicación en la que los interlocutores utilizan las tag questions, con entonación descendente. Paso seguido, hará preguntas acerca de los elementos gramaticales de los enunciados, el orden sintáctico de las tags, la polaridad de estos elementos (negativo/positivo) y la entonación empleada.

Seguidamente, se mostrará el segundo audio/vídeo, en el cual los interlocutores emplearán la entonación ascendente. Los estudiantes participarán de nuevo en una discusión colectiva sobre los elementos de estos nuevos tags y el profesor les pedirá comparar el segundo modelo de entonación con el del diálogo anterior. Para ello reproducirá los dos diálogos y dará un tiempo para la discusión y para que los alumnos intenten explicar las diferencias de entonación. El profesor explicará el valor cultural de las tag questions en el mundo anglosajón y su importancia en la comunicación cotidiana y pedirá a los alumnos reflexionar sobre las consecuencias de usar mal las tag questions.

- *Actividad 2:* Esta actividad se relaciona con el objetivo didáctico Nº 4. Su objetivo específico es motivar a los alumnos a organizarse para participar en la elaboración de intercambios orales, los cuales deberán representar, en la semana 9. El profesor explicará el proyecto a través de diapositivas *PowerPoint*, describiendo detalladamente los contenidos y competencias que serán cubiertos. Luego, entregará una copia de la rúbrica de evaluación (ver tabla 11

en el apartado 3.3.4) y explicará los criterios de evaluación y los indicadores de logro, así como el tipo de actividades y los tipos de evaluación que estarán presentes. Paso seguido se referirá a los productos finales del proyecto; es decir, la elaboración de un portafolios digital, por parejas, al cual se deberán aportar las grabaciones de dos micro diálogos, utilizando dos patrones de entonación, según las pautas del profesor. Este deberá entregarse entre la 3ra y la 7ma sesión. Seguidamente, el profesor comentará detalles del segundo producto, el cual será la preparación de un diálogo teatralizado, para ser representado en el aula, frente a la clase. Para ello, el profesor propondrá una lista de situaciones de la cotidianidad (ver tabla 11), apropiados para insertar las tag questions, con indicación de las funciones pragmáticas y las curvas de entonación que se requiere en cada caso.

Para concluir, el profesor realizará un cuestionario oral, a través del cual dará a los alumnos la oportunidad de hacer y responder preguntas relacionadas con la información dada durante la sesión, como los objetivos del proyecto, sus contenidos, el sistema de evaluación y el cronograma de entrega de tareas, con el fin de asegurarse de que la información ha sido comprendida.

Tabla 12: Elementos para la elaboración de los guiones

| Situaciones | Intención | Tipo de tag question | Curvas de entonación |
|--|--|--|--|
| Decidiéndose por un destino en una agencia de viajes | Preguntar Corroborar información Mostrar sarcasmo | Para todos los tipos | Para todos |
| Comentando la calidad de los jugadores en un partido de fútbol | Preguntar Corroborar información Mostrar ironía | Se utilizarán tag questions canónicas, de tipo + / - -/+ -/- + / + | Se utilizarán curvas ascendentes y descendentes, según el caso que corresponda |
| Buscando una prenda de vestir inusual en una tienda de ropa | Preguntar Corroborar información Dar una orden | | |
| Decidiendo qué poner en la lista del supermercado, etc. | Preguntar Corroborar información Mostrar reprobación | La selección dependerá de la situación específica que decidan los alumnos | |
| Comiendo en un restaurante | Preguntar Corroborar información Mostrar sorpresa | | |
| Respondiendo un interrogatorio policial | Preguntar Corroborar información Mostrar sorpresa e ironía | Cada uno empleará, 2 tipos distintos | |
| Eligiendo un regalo para un amigo | Preguntar Corroborar información Mostrar interés | | |

Fuente: contenidos adaptados del Decreto 83/2016

3.4.2 Sesión 2

Esta sesión comprende las actividades 3 y 4, las cuales se describen a continuación con sus objetivos particulares.

- *Actividad 3:* Esta actividad se relaciona con el objetivo didáctico N° 1 y su objetivo específico es hacer que los alumnos apliquen conocimientos previos en la resolución de problemas básicos de sintaxis, relacionados con las tag questions. Para ello, el profesor iniciará la clase con un ejercicio en la pizarra en el que se deberá transformar una oración afirmativa en una negativa y una interrogativa. En esta etapa, los ejemplos incluirán solo verbos de acción (*work, eat, study, run, etc.*) en presente simple, con el objeto de que los alumnos tengan que utilizar las formas del auxiliar *do* y *does*. Seguidamente, los alumnos resolverán ejercicios en una hoja de trabajo. El profesor corregirá los ejercicios y proseguirá con la segunda parte de esta actividad, que consistirá en realizar un ejercicio similar con el verbo *to be* como verbo principal. El procedimiento que se seguirá aquí será el mismo y culminará con la resolución de problemas en la hoja de trabajo. El profesor explicará el mecanismo de formación de los tags, indicando que se debe conservar el pronombre del sujeto, sustituir el verbo por *do* o *does*, según corresponda, cuando el verbo del enunciado está en presente simple o preservar el verbo *be*, en su forma original en el enunciado. Evitará en este punto, hablar del caso de *I am – aren't I?* el cual se tratará en la actividad siguiente?
- *Actividad 4:* Esta actividad se vincula con el objetivo didáctico N° 1 y su objetivo específico es realizar un reto gramatical en grupo, para activar la competencia aprender a aprender. Los alumnos formarán grupos de 3 o 4 para resolver un acertijo, empleando sus *iPads*. El profesor escribirá en la pizarra *I am your best friend,...?* y pedirá a los alumnos que completen la tag question, escribiendo la parte que falta. Preguntará si alguno sabe la respuesta. Si realmente es así, le pedirá hacer silencio hasta que los otros alumnos encuentren la solución. Acto seguido preguntará ¿por qué esta pregunta es retadora?, con el propósito de que los alumnos elaboren hipótesis sobre ella. El profesor dará unos minutos para que cada grupo busque la solución en internet. Cuando todos la tengan, pedirá a cada grupo que comparta su estrategia para encontrarla. La actividad culminará con un resumen de lo visto en esta sesión, elaborado entre el profesor y los alumnos.

3.4.3 Sesión 3

En esta sesión se desarrollarán dos actividades, la 5 y la 6, las cuales se describen a continuación, con sus objetivos específicos:

- *Actividad 5:* Esta actividad se relaciona con los objetivos didáctico Nos. 1 y 4 y sus propósitos específicos son estimular la reflexión sobre la estructura de las tag questions cuando su enunciado contiene un verbo auxiliar para aprender a emplearlos adecuadamente y motivar el empleo de las tag questions en intercambios breves con el profesor. El profesor iniciará la actividad mostrando un audio o vídeo en el que se usen las tag questions con enunciados que contengan verbos auxiliares o modales como *be, have* (en *have o had got*), *can, should, etc.*, en sus formas afirmativa y negativa. Los diálogos estarán expuestos en una diapositiva *PowerPoint* con texto en formato plano; luego, con los auxiliares destacados. Los alumnos comentarán y justificarán la estructura del tag, apelando a lo aprendido en las dos sesiones anteriores. El profesor escribirá dos enunciados en la pizarra, sin los tags. En uno de ellos se usará *have* como verbo principal y, en el segundo, como verbo auxiliar. Los alumnos propondrán soluciones a ambos tags. El profesor recogerá las respuestas correctas y recordará que si hay un auxiliar, este se conserva en el tag, en tiempo y forma y que si no lo hay, se emplea una forma de *do* (*do, don't, does, doesn't, did, didn't*). Para concluir, el profesor empleará tag questions para hacer preguntas a los alumnos sobre un tema cotidiano. Luego propondrá varios temas para que los alumnos continúen trabajando en parejas y cerrará con un Kahoot.
- *Actividad 6:* El objetivo didáctico correspondiente a esta actividad es el Nº 2, con el cual se busca mejorar la percepción de los patrones de entonación ascendente y descendente que caracterizan a las tag questions. El profesor mostrará dos vídeos o audios cortos en los que se escuchará o se verá a dos interlocutores empleando tag questions con dos patrones de entonación, en un mismo diálogo. Seguidamente, explicará la curva de entonación, acompañando las inflexiones de su voz con un movimiento ascendente o descendente de la mano y el brazo, según el patrón seleccionado. Luego, el profesor leerá varias tag questions, con distintas entonaciones y pedirá a los alumnos que describan, en el aire y con sus manos, la curva que corresponda. Cuando haya constatado que la mayoría percibe la curva correctamente, el profesor leerá de nuevo las tag questions e irá individualmente, pidiendo a algunos voluntarios que realicen el mismo ejercicio. Para concluir, el profesor leerá una lista de tag questions con diferentes entonaciones y la clase, dividida en mitades o grupos, competirá encontrando el patrón correcto.

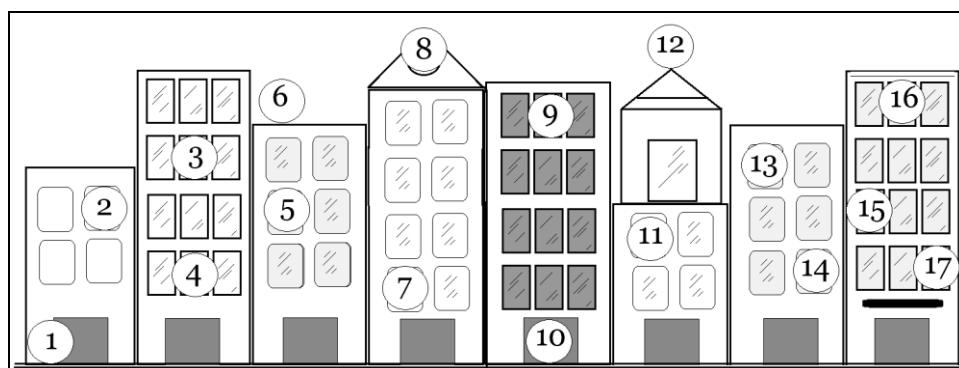
3.4.4 Sesión 4

En esta sesión comprende las actividades 7 y 8, las cuales se presentan aquí con sus objetivos específicos:

- *Actividad 7:* Esta actividad se vincula con el objetivo didáctico N°. 2. Para lograrlo, los alumnos deberán aplicar los conocimientos obtenidos en la resolución de problemas para alcanzar una meta. Con este fin específico, el profesor entregará una hoja de trabajo como la de la figura 11. Cada número corresponde a una posición y a una tag question. El profesor leerá 10 tag questions y, según su entonación, cada alumno irá desplazándose por los edificios, ya sea avanzando hacia una posición más arriba o hacia una más abajo. Aquellos que hayan percibido correctamente las curvas de entonación y, en consecuencia, hayan hecho los movimientos correctos, llegarán al globo que contiene el premio (solo conocido por el profesor). Los que no, llegarán al globo que contiene dos tareas. En medio del trayecto habrá dos globos con comodines, los cuales revelará el profesor, al final. Los alumnos que hayan acumulado comodines tendrán la oportunidad de responder a una pregunta por cada comodín y, con ello, liberarse de una o las dos tareas.

Para finalizar, como refuerzo, el profesor mostrará la imagen de los edificios en la pantalla interactiva e irá leyendo y resolviendo cada una de las tag questions, con participación de todos los alumnos. Alternativamente, puede pedir a un par de voluntarios que se aproximen a la pantalla para que sean ellos quienes realicen esta tarea.

Figura 11: Juego para actividad de percepción auditiva



Fuente: elaboración propia

- *Actividad 8:* Esta actividad está ligada al objetivo didáctico N° 4 y su fin específico es motivar a los alumnos a aplicar el conocimiento adquirido en la producción de tag questions con distintos patrones de entonación. Para ello, el profesor entregará una hoja de trabajo con varias tag questions, al lado de las

cuales habrá una flecha ascendente o una descendente, indicando el tipo de entonación que se desea escuchar. El profesor concederá un tiempo prudencial para que los alumnos formen grupos de 3 o 4 y se ayuden para leer y entonar correctamente las tag questions, empleando los movimientos de las manos. Luego, en cada grupo se seleccionará a quien mejor lo haga y estos alumnos improvisarán diálogos breves empleando las tag questions. El profesor monitoreará el trabajo y tomará nota de la calidad de las intervenciones, prestando especial atención a la calidad del contraste ascendente/descendente. Posteriormente, leerá algunas tag questions exagerando las inflexiones de la curva melódica y explicando, nuevamente, la importancia de este rasgo prosódico en la comunicación, en el mundo anglosajón. Luego dará el turno a otro grupo de estudiantes para repetir la actividad de improvisación.

3.4.5 Sesión 5

La sesión N° 5 comprende una única actividad que ocupará todo el espacio de la clase. Se trata de la actividad 9, la cual se describe a continuación con su objetivo específico:

- *Actividad 9:* Esta actividad se relaciona con los objetivos didácticos Nos. 1, 3 y 4. Con ella se busca que los alumnos puedan aplicar los conocimientos adquiridos para formular una serie de tag questions, a partir de una lectura dada. Para proveer un andamiaje adecuado para realizar esta tarea, se comenzará trabajando en colectivo. Primero, se leerá el texto. Luego, el profesor hará una pregunta de tipo yes/no y luego una wh-question. Seguidamente, explicará que en el primer caso quería confirmar algo sobre el texto y, en el segundo, informarse sobre algo que no sabía del todo. Los alumnos continuarán realizando preguntas sobre el texto, empleando yes/no y wh-questions. El profesor hará las correcciones necesarias y, una vez esté seguro de que la mayoría ha realizado bien los ejercicios, procederá escribiendo en la pizarra una *yes/no question* y una *wh-question* y, al lado, o debajo de cada una, la misma pregunta, en forma de tag question, con sus respuestas. Por ejemplo:
 - Yes/No question: *Did dinosaurs live millions of years ago?* - *Yes, they did.*
 - Tag question: *Dinosaurs lived millions of years ago, didn't they?* - *Yes (they did).*
 - *When did dinosaurs become extinct?* - *Millions of years ago.*
 - *Dinosaurs became extinct hundreds of years ago, didn't they?* - *No, they didn't.*

En tag questions como la última, se suele enfatizar la partícula negativa y el auxiliar por no coincidir la respuesta con el contenido del enunciado.

Con esta actividad se busca, además, que los alumnos flexibilicen su forma de hacer preguntas, yendo de un modo directo a uno indirecto, más adecuado en el contexto anglosajón. Por ello, el profesor dará un tiempo prudencial para que los alumnos trabajen en parejas, preparando micro diálogos para confirmar información sobre el texto. Cada alumno intervendrá tres veces.

3.4.6 Sesión 6

La sesión Nº 6 incluye dos actividades, la 10 y la 11. A partir de esta sesión se introducen nuevos conocimientos sobre otros usos de las tag questions. las actividades se describen a continuación con sus respectivos objetivos específicos:

- *Actividad 10:* Esta actividad se vincula con los objetivos didácticos Nos. 1, 2 y 4. Su objetivo específico es mejorar la capacidad de los alumnos para detectar errores en la construcción y en la entonación de las tag questions y corregirlos. Para ello, el profesor aplicará un pequeño examen, a través del cual los alumnos podrán demostrar su habilidad para corregir tag questions con errores gramaticales, discriminar distintas curvas de entonación, determinar la intención de la tag question y escribir tags questions sobre un texto dado en clase, en alguna unidad anterior, el cual contendrá varios tiempos verbales.
- *Actividad 11:* Esta actividad se relaciona con los cuatro objetivos didácticos. Su finalidad específica es preparar a los alumnos para el uso de tag questions con nuevas funciones pragmáticas, como expresar sorpresa, irritación, hacer sugerencias o dar órdenes. El profesor comenzará por reproducir un audio o vídeo donde se escuche a una persona sugiriendo algo a otra, a través de una tag question. Seguidamente, antes de proseguir con otros tipos de tag questions, el profesor explicará la estructura y entonación de la tag question vista y verificará su comprensión con la ayuda de voluntarios. Posteriormente presentará ejemplos de tag questions empleados con intención imperativa, para mostrar sorpresa, ironía o sarcasmo y hacer sugerencias. El profesor propondrá varias situaciones en las cuales los alumnos intentarán emplear el tipo de tag question más adecuado. Procederá, primero, modelando la actividad con algún voluntario y luego dejará que los alumnos trabajen en pareja. Para finalizar, hará un pequeño resumen de los nuevos usos de las tag questions y sus formas.

3.4.7 Sesión 7

La sesión Nº 7 comprende las actividades 12 y 13, donde se comenzará a practicar las tag questions en situaciones más parecidas a una comunicación real. Ambas actividades se describen aquí, con sus respectivos objetivos específicos:

- **Actividad 12:** Esta actividad se relaciona con los cuatro objetivos didácticos y su objetivo específico es motivar el empleo de las tag questions para confirmar información variada sobre otra persona. El profesor explicará la actividad y dará a cada uno una hoja de trabajo con una lista de seis enunciados (ver figura 12). Luego, subrayará que se usarán varios tiempos verbales y que no todos los enunciados contienen un verbo auxiliar. Posteriormente, recordará las reglas de los elementos del enunciado y el tag, como el orden sintáctico y la polaridad, etc. Seguidamente, llevará a los alumnos a un área abierta y los hará formar dos grandes círculos. Cada alumno (A) escogerá, al azar, a otros dos alumnos (B y C) en su círculo. En la hoja de trabajo, A asignará dos tag questions a B y dos a C. Cada uno completará la hoja de trabajo, añadiendo el tag que corresponda en cada caso y luego, cuando el profesor lo indique, cada uno, desde su puesto, utilizará las tag questions para dirigirse a los alumnos seleccionados y confirmar información sobre ellos, transformando los enunciados en tag questions.

Figura 12: Hoja de trabajo para la actividad 12

| |
|---|
| <p>Think of three classmates who match the statements (Piensa en tres compañeros/as que coincidan con los enunciados)</p> <p>Fill in the blanks with your classmates' names. Assign two or three statements to each student. (Llena los espacios con los nombres de tus compañeros/as Asigna dos o tres enunciados a cada uno/a)</p> <p>1. _____ lives in La Verdellada 2. _____ has got two brothers. 3. _____ doesn't like football. 4. _____ has visited London. 5. _____ is taking piano lessons. 6. _____ is 15 years old. 7. _____ eats carrots as snacks. 8. _____ can run two kilometers in an hour. 9. _____ would like to live in Madrid. 10. _____ will be 16 tomorrow.</p> <p>Turn the statements into tag questions and use them to confirm the information, as in the example.</p> <p>You: You live in La Verdellada, don't you? Your classmate: Yes, I do / No, I don't.</p> |
|---|

Fuente: elaboración propia

- Actividad 13: Con esta actividad se refuerza el objetivo didáctico Nº 1 y su propósito específico es motivar a los alumnos a activar y utilizar los conocimientos gramaticales adquiridos hasta ahora. El profesor explicará que en esta sesión se proyectará el vídeo interactivo *The Pink Panther in 'G. I. Pink'* de iSLCollective Ltd (s/f), relacionado con las tag questions y que, la actividad consistirá en completar la parte de las tag questions que falta, mientras transcurre la historia. El profesor tomará nota de los puntos en los que aún persisten dudas y se cometan errores. Al final del visionado del vídeo, el profesor dará un tiempo prudencial a los estudiantes para que hagan preguntas o comentarios y luego procederá a explicar los errores detectados. Proyectará el vídeo de nuevo, pausándolo convenientemente en cada pregunta, para dar a los alumnos tiempo para discutir una respuesta adecuada, antes de proseguir con el resto del vídeo.

3.4.8 Sesión 8

En la sesión 8 se introduce un nuevo tipo de tag question, las de polaridad sostenida, a través de una única actividad, la Nº 14, cuyo objetivo específico y otros detalles se describen a continuación:

- *Actividad 14:* Esta actividad se relaciona con los cuatro objetivos didácticos y tiene por fin específico motivar al alumnado para indagar sobre otros matices emocionales de las tag questions y utilizarlos en intercambios orales cortos, improvisados. Para ello, se presentará un nuevo tipo de tag questions, las de polaridad sostenida (enunciado positivo, tag positivo / enunciado negativo, tag negativo). El profesor anunciará la reproducción de un audio y pedirá a los alumnos que presten especial atención a su estructura sintáctica. Una vez escuchado el audio, el profesor cederá la palabra a los alumnos para que hagan comentarios sobre lo escuchado. Si ninguno da con un comentario acertado, el profesor reproducirá el audio nuevamente y lo pausará justo antes de que se produzca el tag. Preguntará a los alumnos el tag que debería añadirse y reproducirá el fragmento completo para contrastar la respuesta. De nuevo extraerá los comentarios de los alumnos y hará las explicaciones pertinentes.

Seguidamente, El profesor ordenará y resumirá los comentarios de los alumnos sobre las particularidades de las nuevas tag questions, destacando su valor pragmático en la conversación. Los alumnos practicarán los nuevos tipos de tag questions y, al final, el profesor cerrará la sesión preguntando por el estado de las presentaciones para la sesión Nº 9 y recordará los elementos de la rúbrica de evaluación que se tendrán en cuenta.

3.4.9 Sesión 9

Esta última sesión contiene solo una actividad, la cual se presenta como un corolario de todo lo estudiado, a través de una actividad de *role playing*, en la cual los alumnos demostrarán los conocimientos y destrezas adquiridos a lo largo de la ejecución del proyecto. La actividad, con sus detalles se describe así:

- *Actividad 15*: En esta última actividad se sintetizan los cuatro objetivos didácticos. Su objetivo específico es motivar la realización de intercambios orales realistas en situaciones de la cotidianidad, aplicando todos los conocimientos y destrezas aprendidos y practicados hasta la fecha. Esta sesión transcurrirá a cargo, principalmente, de los alumnos, quienes prepararán el aula con los elementos que consideren necesarios para dar realismo a los diálogos de cada grupo de trabajo. Igualmente se encargarán de cargar en el ordenador del aula las imágenes, audios o material digital de otro tipo que requieran para escenificar sus diálogos.

3.5 Recursos

Para la realización de las actividades propuestas en el apartado 3.4 se necesitarán los siguientes recursos:

- *Personal humano*: el profesor del aula y uno más para tareas de coevaluación y el alumnado.
- *Recursos electrónicos e informáticos*: ordenador del aula, pantalla interactiva o proyector *VideoBeam*, aplicaciones de escritorio para la gestión material digitalizado y plataforma interactiva para coordinación y gestión de trabajos en línea (Microsoft teams u otra), iPads o tablets, equipo de amplificación de sonido.
- *Espacios*: el aula, la sala multimedia y espacios abiertos (cancha deportiva y jardín).

3.6 Temporalización

Las nueve sesiones de las que se compone este proyecto se distribuirán a lo largo del trimestre II, como se muestra en la tabla 12, de acuerdo con el calendario escolar, a partir de la segunda semana de enero; es decir, una semana después del retorno a clases, luego de la pausa de Navidad y Año Nuevo.

Tabla 13: Temporalización

| Sesiones | Actividades | Objetivos | Competencias | Evaluación | Temporalización |
|----------|-------------|-------------|---------------|---|-----------------|
| Nº 1 | 1 y 2 | 1 y 2 | CCL, CAA, CM | Observación | 35' + 25' |
| Nº 2 | 3 y 4 | 1 | CCL, CAA | Observación | 45' + 15' |
| Nº 3 | 5 y 6 | 1 y 2 | CCL, CAA, CM, | Revisión de portafolios | 35' + 25' |
| Nº 4 | 7 y 8 | 1, 2 y 3 | CCL, | Observación | 35' + 25' |
| Nº 5 | 9 | 1, 2, 3 y 4 | CCL, | Examen corto | 60' |
| Nº 6 | 10 y 11 | 1, 2 y 3 | CCL, | Observación | 20' + 40' |
| Nº 7 | 12 y 13 | | CCL, | Revisión de portafolios | 15' + 40 |
| Nº 8 | 14 | 1, 2, 3 y 4 | CCL, CSYC | Observación | 60' |
| Nº 9 | 15 | 1, 2, 3 y 4 | CCL, CSYC, CD | Evaluación de presentaciones a través de la rúbrica | 60' |

Fuente: elaboración propia

3.7 Evaluación

En los siguientes tres apartados se describe los métodos e instrumentos para la evaluación del proceso, de sus resultados, así como de la propuesta de intervención. Esta evaluación se llevará a cabo desde el inicio y hasta el final de la ejecución de la propuesta, para poder mejorarla, profundizarla o expandirla. En este sentido, en el apartado 3.7.1 se provee un instrumento para el profesor a cuyo cargo quedará la ejecución del proyecto de intervención para evaluar dicho proceso; en el apartado 3.7.2, un instrumento para la evaluación de los resultados de la aplicación de la propuesta, en la que recogerán datos sobre sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en el 3.7.3, un instrumento para evaluar la propuesta, una vez esta haya sido aplicada.

Dado que la finalidad del proyecto es el desarrollo de habilidades de percepción y producción de los aspectos prosódicos de la lengua y su correcta interpretación pragmática, en el contexto de una conversación cotidiana, el monitoreo constante por parte del profesor a cargo del proyecto es muy recomendable. Para acometer esta tarea sería adecuado llevar un registro continuo del desempeño de los alumnos, a lo largo de todas las sesiones de trabajo y en cada actividad, pues ello permitirá calibrar el verdadero avance del proyecto y hacer los ajustes convenientes, allí donde sea necesario. En ello, será de mucha ayuda tener presente la competencia de que se trate

en cada actividad, para hacer una evaluación coherente con el propósito de la actividad y, sobre todo, determinar el grado de desarrollo de dicha competencia.

3.7.1 Evaluación del proceso

Para la evaluación del proceso de aplicación de la propuesta se propone el siguiente cuestionario (ver tabla 13), a través del cual se indaga sobre varios aspectos relacionados con la preparación, antes de la aplicación de la propuesta, y sobre su ejecución. Las 14 preguntas han de responderse afirmativa o negativamente e indicar, con cierta aproximación el grado en que se ha conseguido un el aspecto sobre el cual se pregunta.

Tabla 14: Cuestionario para evaluar la ejecución de la propuesta

| Aspectos a evaluar | Respuestas | | |
|---|------------|----|---|
| | Si | No | Parcialmente (Indique un % aproximado) |
| Durante la etapa de preparación para la aplicación de la propuesta | | | |
| 1. ¿Comprende la finalidad de la propuesta de intervención antes de ponerla en práctica? | | | |
| 2. ¿Comprende la coherencia entre el propósito de la propuesta de intervención y sus objetivos? | | | |
| 3. ¿Conoce la metodología que se propone? | | | |
| 4. ¿Se adecúan los recursos del aula a los requerimientos de la propuesta? | | | |
| 5. ¿Se adecúa la temporalización de la propuesta a la cantidad de contenidos? | | | |
| 6. ¿Se adecúan las actividades al tiempo sugerido para realizar cada una? | | | |
| Durante el período de ejecución de la propuesta | | | |
| 7. ¿Ha explicado clara y suficientemente a los alumnos el propósito de este proyecto? | | | |
| 8. ¿Ha impartido todos los contenidos de la propuesta? | | | |
| 9. ¿Ha realizado anotaciones diarias sobre el desempeño de los alumnos, teniendo en cuenta | | | |

| | | |
|---|--|--|
| las competencias a evaluar en cada sesión? | | |
| 10. ¿Ha podido realizar los distintos agrupamientos indicados según los criterios propuestos? | | |
| 11. ¿Se han llevado a cabo las actividades en el orden previsto? | | |
| 12. ¿Ha tenido necesidad de sustituir alguna actividad por otra? | | |
| 13. ¿Se han utilizado los recursos recomendados en cada sesión? | | |
| 14. ¿Ha empleado Ud. mismo/a las tag questions en clase, durante las sesiones de trabajo, para expresar distintos propósitos como, por ejemplo, confirmar, preguntar, ironizar, etc.? | | |

Fuente: elaboración propia

3.7.2 Evaluación de los resultados

Para la evaluación de los resultados demostrados por los alumnos, se propone el siguiente cuestionario (ver tabla 14), en el que se indaga sobre once aspectos relacionados con el desempeño de los alumnos. El cuestionario ha sido concebido para responderse afirmativa o negativamente e indicar, con cierta aproximación el grado en que se ha conseguido un el aspecto sobre el cual se pregunta.

Tabla 15: Cuestionario para evaluar el desempeño global del alumnado

| Aspectos a evaluar | Respuestas | | |
|---|------------|----|--|
| | Sí | No | Parcialmente (Indique un % aprox.) |
| 1. ¿Considera Ud. que el alumnado maneja adecuadamente la gramática de las tag questions? | | | |
| 2. ¿Considera Ud. que el alumnado discrimina las curvas de entonación de las tag questions? | | | |
| 3. ¿Considera Ud. que el alumnado ha aprendido a interpretar correctamente la relación entre la curva de entonación de las tag questions y la intención del hablante en el habla cotidiana? | | | |

| | | |
|--|--|--|
| 4. ¿Considera Ud. que el alumnado puede producir tag questions con distintas curvas de entonación? | | |
| 5. ¿Considera Ud. que el alumnado entona adecuadamente las tag questions, empleando curvas ascendentes o descendentes, según la intención de comunicación? | | |
| 6. ¿Se mostró el alumnado interesado en indagar sobre los distintos matices emocionales que pueden adquirir las tag questions, según su entonación? | | |
| 7. ¿Se encuentra el alumnado motivado a seguir usando las tag questions fuera del ámbito de la propuesta de intervención? | | |
| 8. ¿Considera que el uso del método Respuesta Física Total ha aportado algún grado de independencia al alumnado en la práctica individual de las tag questions? | | |
| 9. ¿Considera que la metodología empleada, basada principalmente en el enfoque cooperativo, ha contribuido favorablemente al desarrollo de las actividades? | | |
| 10. ¿Considera que el trabajo en grupo ha favorecido el intercambio de ideas y estrategias de estudio entre los alumnos, útiles para el aprendizaje de las destrezas tratadas en esta propuesta? | | |
| 11. ¿Considera Ud. que las competencias clave han mejorado a través de las actividades de esta propuesta? | | |

Fuente: elaboración propia

3.7.3 Evaluación de la propuesta

Para la evaluación de la propuesta se propone el siguiente cuestionario (ver tabla 15), con diez preguntas, para responder afirmativa o negativamente e indicar, con cierta aproximación, el grado en que se han conseguidos los aspecto sobre los cuales se pregunta.

Tabla 16: Cuestionario para evaluación de la propuesta

| Aspectos a evaluar | Respuestas | | |
|--|------------|----|--|
| | Sí | No | Parcialmente (Indique un % aprox.) |
| 1. ¿Se han propuesto actividades que fortalecen todas las competencias? | | | |
| 2. ¿Se han organizado las actividades alrededor de las competencias? | | | |
| 3. ¿Se ha empleado un enfoque que favorezca el trabajo cooperativo entre los alumnos? | | | |
| 4. ¿Se han diseñado actividades motivadoras? | | | |
| 5. ¿Son pertinentes los contenidos incluidos en la propuesta? | | | |
| 6. ¿Se han propuesto métodos coherentes con el propósito de cada actividad? | | | |
| 7. ¿Considera que la propuesta es innovadora? | | | |
| 8. ¿Considera que la propuesta es aplicable en otros contextos con pocas adaptaciones? | | | |
| 9. ¿Considera que la propuesta es transversal respecto a otros contenidos? | | | |
| 10. ¿Considera que con esta propuesta se favorece el aprendizaje de los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua inglesa? | | | |

Fuente: elaboración propia

3.8 Atención a la diversidad

Una de las banderas del centro donde se proyecta desarrollar la propuesta de intervención es la atención individualizada, por lo tanto, los alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo cuentan, de antemano, con el respaldo del centro y su profesorado. La mayoría de sus espacios e instalaciones están adaptados para facilitar la accesibilidad y la movilidad y cuenta con recursos de apoyo para la realización de distintos tipos de actividades, lo cual ofrece un abanico de opciones al alumnado con algún requerimiento particular.

En lo que respecta a las actividades y las dinámicas en el aula, el trabajo cooperativo, previsto para el desarrollo de este proyecto, permite distintos

agrupamientos y formas de interacción, con lo cual se presenta una oportunidad al alumnado para cooperar con aquellos que necesitan de apoyo para la realización de alguna tarea específica y, también para darles la oportunidad de mostrar otras habilidades que hayan podido desarrollar a consecuencia de alguna discapacidad. Tal es el caso, por ejemplo, de los alumnos con alguna discapacidad visual, pues estos suelen desarrollar más otros sentidos, como el de la audición. En ese sentido, estos alumnos pueden asumir un papel de liderazgo en ciertas actividades para las que tienen mejores destrezas.

En este sentido, en esta propuesta de intervención se ha tenido en cuenta este hecho, pues, la capacidad de discriminar las curvas de entonación y de reproducirlas correctamente también marca una diferencia entre personas que podrían no estar conscientes de que son diversos en ese aspecto. Para compensar esta diferencia y mientras no se desarrolle la capacidad para distinguir un patrón melódico de otro, en esta propuesta se incluyen actividades alternas, en las cuales, en lugar de reproducir con la voz la curva de entonación, se utilizan los nudillos de las manos para marcar un acento fuerte y uno débil y viceversa, golpeando sobre la mesa de trabajo. De esta forma, si no se puede reproducir la curva melódica con la voz, en la pronunciación de la tag question se marcará un acento fuerte y uno débil si la curva es descendente o uno débil seguido de uno fuerte, si es ascendente.

4 Conclusiones

El presente trabajo surgió de una carencia detectada, tanto en las prácticas docentes como en la literatura científica consultada, relacionada con la enseñanza de los aspectos prosódicos del inglés, específicamente, con la producción de las llamadas tag questions y el importante papel funcional y sociopragmático de la entonación, en su producción. De allí que, el objetivo general de este trabajo ha sido diseñar una propuesta de intervención didáctica basada en la prosodia y la pragmática, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las tag questions, en el aula de inglés de ESO.

Para cumplir con ese objetivo general, se formularon tres objetivos específicos. El primero de ellos consistió en llevar a cabo un estudio sobre la construcción de las tag questions, en función de su estructura sintáctica. Con este objetivo se pretendía indagar en la gramática de estos elementos de la lengua, más allá de las formas canónicas que se exponen en los textos de secundaria y se suelen enseñar en el aula. Este objetivo intentó conseguirse a través de la consulta de diversas fuentes bibliográficas, principalmente, en artículos de divulgación científica y libros de texto. La finalidad de esta búsqueda fue contrastar el tratamiento de estas estructuras gramaticales en ambos tipos de materiales, así como detectar aspectos que podrían ser de interés didáctico para el profesorado de inglés, en el nivel educativo seleccionado.

Este proceso de indagación permitió constatar que existe una gran disponibilidad de materiales científicos sobre el tema, sobre todo, en lengua inglesa, a través de distintos repositorios e, igualmente, que las fuentes encontradas, redactadas en español, representan un número considerablemente menor. Ello justifica la elección de un mayor número de fuentes en inglés que en español, en la elaboración de este trabajo.

En los textos revisados se observó que las tag questions se enseñan, principalmente, desde el punto de vista gramatical y solo a través del empleo de un número muy limitado de tipos. En este sentido, se encontró, en primer lugar, que estas estructuras podían categorizarse en dos grandes grupos. Por una parte, las que se suelen enseñar en el aula de inglés, en educación secundaria obligatoria, y aquellas que, por falta de tiempo o por la dificultad que plantean para interpretarlas, se obvian en los textos y las programaciones didácticas. De las primeras se dijo que correspondían al grupo de las llamadas formas canónicas y se definieron como estructuras que se construyen sobre un conjunto limitado de reglas sintácticas y de balance de polaridad (+/-). Igualmente, se acotó que estas serían relativamente fáciles de explicar en el aula,

dado que las reglas que siguen se pueden aplicar, hasta cierto punto, de un modo mecánico. De las otras, se comentó que comprenden todos aquellos casos en los que se rompe la regla habitual, o que se estructuran con reglas variables o discretionales.

Hasta aquí, se puede afirmar que, en el aspecto gramatical, en este trabajo se ha intentado destacar el valor de la enseñanza de las tag questions, en tanto representan un punto de apoyo en la enseñanza y la consolidación de otros aspectos de la gramática, siendo este, quizás, su principal valor didáctico. En efecto, como se ha podido observar en el apartado 2, en las tag questions se comprendían aspectos tales como los verbos auxiliares y modales, los pronombres personales y la función sujeto, tácito o explícito, la concordancia sintáctica de género y número, y los tiempos verbales, entre otras. De allí que su enseñanza facilitaría tanto la comprobación de conocimientos adquiridos en cursos o unidades anteriores, como su reciclado y automatización.

Respecto al segundo objetivo específico, con este se buscaba hacer un análisis de las funciones de las tag questions, desde el punto de vista pragmático. Para conseguirlo, se intentó recabar información específica sobre el modo como se entonan y sobre los matices intencionales y emocionales que derivan de las alteraciones de su curva melódica. En este sentido, se destacó la importancia de enseñar los efectos negativos que un uso inadecuado de un patrón de entonación tendría sobre la comunicación y, por ende, en la identidad social del hablante y sus relaciones con otros hablantes del inglés.

A partir del análisis de los textos, se constató la preocupación de varios investigadores por el hecho de que el estudio de la prosodia se pasa por alto o solo se trata en sus aspectos más esenciales, generalmente, fuera de un verdadero contexto comunicativo donde poder evaluar su relevancia. En consecuencia, se subrayó que para superar esta situación y poder dar un valor efectivo al estudio de las tag questions, debían cumplirse, al menos, dos condiciones. Primero, que el profesor adquiere los conocimientos suficientes para detectar y encarar posibles deficiencias de sus materiales didácticos y, segundo, que después de enseñar los aspectos sintácticos, sea capaz de despertar en los alumnos el interés utilizar las tag questions, para expresar distintas intenciones comunicativas, siguiendo patrones adecuados de entonación.

El tercer objetivo se planteó como la concreción de los dos primeros, a través de la elaboración de una propuesta de intervención. Este objetivo consistió en diseñar una estrategia didáctica, metodológicamente adecuada, con base en el conocimiento recabado en el marco teórico. Con dicha propuesta se pretendió hacer un aporte al docente, llevándole una parte del conocimiento teórico, aplicable a la enseñanza de las

tag questions, a través de un conjunto de actividades concebidas con sentido práctico y espíritu lúdico y creativo.

Respecto a la metodología de la propuesta, esta se elaboró bajo una óptica ecléctica, polivalente. De hecho, fue el resultado de combinar varios métodos y enfoques. Por una parte, la Respuesta Física total se empleó para la fase inicial de exploración y entrenamiento de los alumnos en el reconocimiento y producción de distintas curvas melódicas. El resto de las actividades fue concebido sobre la base del aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos y la gamificación. Como puede verse, una metodología polivalente, pensada, sobre todo, para motivar y atender a la diversidad.

Se puede concluir que durante la elaboración de este trabajo se ha podido apreciar la necesidad y pertinencia de incorporar el enfoque prosódico-pragmático en la enseñanza de las tag questions, pues, sin un conocimiento de la prosodia, la enseñanza de los aspectos gramaticales cumple un cometido parcial, dejando de lado lo más importante, el verdadero significado de estas estructuras. Al fin y al cabo, como han apuntado los autores citados en el marco teórico, el sentido de las tag questions depende, principalmente, de su entonación, pues ella permite diferenciar una petición educada de otra hostil, solicitar acuerdo respecto a una opinión o confirmarla o, simplemente, expresar sutilmente la necesidad de que el interlocutor realice alguna acción. De modo pues que, al intentar conseguir los objetivos del trabajo, se espera haber realizado dos aportes principales; el primero, elevar la conciencia del profesorado de inglés sobre el valor didáctico de las tag questions, como punto de apoyo para reciclar, consolidar y automatizar otros elementos de la gramática y, en segundo lugar, haber aportado suficientes argumentos para justificar la enseñanza de la prosodia en el inglés, a través de las tag questions y, a partir de allí, extrapolarlo a otras estructuras gramaticales.

5 Limitaciones y prospectiva

Durante la realización de este trabajo se enfrentaron algunas limitaciones de orden logístico y otras, de orden práctico. Respecto a las logísticas, vale destacar que, si bien se halló suficiente literatura en inglés, sobre el tema, tanto a nivel teórico como aplicado, durante la búsqueda, en cambio, solo se encontró un número muy inferior de trabajos en español, dedicados a la enseñanza de las tag questions a hablantes del español como L1. Por otro lado, también fue un reto encontrar material sonoro con muestras suficientemente variadas de tag questions que recogiesen la gran diversidad de estas estructuras, tanto a nivel sintáctico como prosódico y pragmático. En particular, habría sido deseable encontrar vídeos en los que pudieran observarse las particularidades sintácticas de estas estructuras, su prosodia y sus usos, en conversaciones extraídas de la realidad o diseñadas didácticamente para tal fin.

Desde el punto de vista práctico, la principal limitación ha sido la imposibilidad de desarrollar el proyecto de intervención, en todas sus fases, o realizar, al menos, un estudio piloto, que permitiera recoger datos suficientes para identificar aquellos puntos donde hiciera falta introducir ciertos ajustes o, incluso, cambiar de dirección. No obstante esta limitación, la cual estaba prevista desde tiempo antes de comenzar la redacción de la propuesta, durante la elaboración de este trabajo ha habido amplio espacio para la reflexión sobre cómo se podría llevar a cabo y cuáles podrían ser los resultados de su aplicación.

En relación con futuras líneas de investigación, convenientemente adaptada, esta propuesta tiene aplicabilidad en otras áreas asociadas al desarrollo y empleo de las habilidades discursivas, pragmáticas y sociolingüísticas en el habla, en inglés. En este sentido, tanto los contenidos del marco teórico como las actividades propuestas pueden utilizarse como base para trabajar la entonación en distintos tipos de enunciados, para mejorar la interacción con hablantes nativos u otros hablantes del inglés como L2 y, en general, para preparar al alumnado para adecuar sus opciones lingüísticas y registro a distintos escenarios y contextos de comunicación. Para ello, sería conveniente ampliar el marco teórico de la propuesta, profundizando en el conocimiento de otros tipos de tags así como en sus aspectos prosódicos y pragmáticos y sus usos particulares, en distintas variedades del inglés e, igualmente, extrapolar las consideraciones prosódico-pragmáticas a otros ámbitos como la lectura y las escuchas de material grabado.

Sería recomendable profundizar en el estudio de aquellos aspectos de la didáctica de la prosodia y la pragmática inglesas que tienen más relevancia en el aula, como las transferencias lingüísticas de todo tipo entre el español y el inglés, tales como

los patrones de entonación o las formas particulares de enfatizar información o parte de ella. En este aspecto, la presente propuesta pretende ser un aporte, pues aparte de las formas canónicas de las tag questions que se presentan tradicionalmente en los textos de secundaria, en ella se ofrece una visión más amplia y contextualizada, que va más allá de la forma hacia sus usos y verdaderos significados.

Finalmente, es pertinente recalcar que en las tag questions se resumen no solo distintos contenidos gramaticales sino, también, modos de pensar y de decir que revelan una idiosincrasia. Por lo tanto, la concreción de este proyecto de intervención contribuiría en la preparación para la vida social, profesional, académica y laboral, en contextos en los que se requiere un dominio de los aspectos sociopragmáticos de la lengua inglesa. De manera que, en el contexto de movilidad y plurilingüismo que caracteriza al espacio europeo, con la puesta en marcha de este proyecto se estaría facilitando también el desarrollo de la competencia cultural, pues se expondría al alumnado a distintos modos de enfrentar la misma situación comunicativa, en distintas situaciones y registros, a través de estrategias de comunicación coherentes con sus emociones e intenciones.

6 Referencias bibliográficas

- Baker, D. (2015). Changing English: Tag Questions. *ELT Journal: An international journal for teachers of English to speakers of other languages*. 69(3), pp. 314-318. DOI:[10.1093/elt/ccv015](https://doi.org/10.1093/elt/ccv015)
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Fónica*, 1, 1-27. <https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/download/5565/7353>
- Boersma, P. & Weenink, D. (2018): Praat: A system for doing phonetics by computer v. 6.1.41 [Programa de ordenador]. *Praat Organization*. Recuperado de <http://www.praat.org/>
- Braga, D. y Marques, A. (2004). The pragmatics of prosodic features in the political debate. *ISCA Archive. Speech Prosody 2004*, pp. 321-324. URL: https://www.isca-speech.org/archive/sp2004/papers/sp04_321.pdf
- Collins, W. (2007). *Collins Cobuild English Grammar*. HarperCollins Publishers.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Blackwell Publishing.
- Decreto 83/2016, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*. Núm. 136. Viernes 15 de julio de 2016, pp. 17046-19333. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>
- Gibbon, D. (2017). Prosody: The rhythms and melodies of speech. *Bielefeld University Project*, Germany, 2001, pp. 1-35. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Dafydd_Gibbon/publication/315881773_Prosyd_The_Rhythms_and_Melodies_of_Speech/links/592803aba6fdcc4443534522/Prosody-The-Rhythms-and-Melodies-of-Speech.pdf
- Gibbon, D. y Helmut, R, eds. (1984). Intonation, Accent and Rhythm. *Studies in Discourse Phonology*. Berlin, de Gruyter. Recuperado de <https://salahlibrary.files.wordpress.com/2017/05/intonation-accent-and-rhythm.pdf>
- Gilakjani, A. y Sabouri, N. (2016). Why is English Pronunciation Ignored by EFL Teachers in Their Classes? En *International Journal of English Linguistics*, 6(6), pp. 195-208. DOI:[10.5539/ijel.v6n6p195](https://doi.org/10.5539/ijel.v6n6p195)

Gobierno de Canarias, Conserjería de Educación (2020). *Guía de medidas de prevención frente al riesgo de exposición al virus Sars-cov-2 en los centros educativos públicos no universitarios: Curso 2020-2021*. Recuperado de: https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofesgrancanarianor_oeste/2021/03/31/medidas-de-prevencion-frente-al-riesgo-de-exposicion-al-virus-sars-cov-2-curso-2020-2021/

Grice, M. y Baumann, S. (2007). An introduction to intonation-functions and models. En Trouvain, J. and Gut, U., editors, *Non-Native Prosody: Phonetic. Description and Teaching Practice*, Capítulo 1, pp. 25–52. Mouton De Gruyter, Berlin & New York Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Stefan_Baumann2/publication/228695302_An_introduction_to_intonation-functions_and_models/links/ofcf5100ea6912a6e000000/An-introduction-to-intonation-functions-and-models.pdf

Hands, P. (2011). *Cobuild English Grammar*. HarperCollins Publishers.

HarperCollins Publishers Ltd. (s/f). *Tag*. En Collins Dictionary. Recuperado el 10 de mayo de 2021 de <https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles/tag>

Heuven, V. J. van (1994). Introducing prosodic phonetics. In C. Odé & V. J. van Heuven (Eds.), *Experimental Studies of Indonesian Prosody. Semaian 9*. Leiden: Vakgroep Talen en Culturen van Zuidoost-Azië en Oceanië, Leiden University. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Vincent_Van_Heuven/publication/28639880_Introducing_prosodic_phonetics/links/59539ea1aca272a343e5eb39/Introducing-prosodic-phonetics.pdf

Hewings, M. (2007). *English Pronunciation in Use: Advanced*. Cambridge University Press.

Hidayat, A. (2016). Speech Acts: Force Behind Words. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*. 9(1), pp. 1-12. Recuperado de <https://jurnal.ustjogja.ac.id/index.php/JELLT/article/view/4484/2613>

iSLCollective Ltd. (s/f). *The Pink Panther in 'G. I. Pink'*. [Video interactivo] Recuperado el 10 de mayo de 2021 de <https://en.islcollective.com/video-lessons/show/question-tags/136436>

Jong-Bok, K. y Ji-Young, A. (2011). English Tag Questions: Corpus Findings and Theoretical Implications. *English Language and Linguistics*. The English Society of Korea, 25, pp. 103-126. DOI:[10.17960/ell.2008..25.006](https://doi.org/10.17960/ell.2008..25.006) Recuperado de

- de
https://www.researchgate.net/publication/251929221_English_Tag_Questions_Corpus_Findings_and_Theoretical_Implications
- Kimps, D., y Davidse, K. (2008). Illocutionary force and conduciveness in imperative constant polarity tag questions: A typology. *Text & Talk*, 28(6), pp. 699–722. Recuperado de <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/100445>
- Levis, J. (1999). Intonation in theory and practice, revisited. *TESOL Quarterly*. 33(1), pp. 37-63. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/John_Levis/publication/264413149_Intonation_in_Theory_and_Practice_Revisited/links/544178b50cf2a6a049a5897a/Intonation-in-Theory-and-Practice-Revisited.pdf
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. Núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Merriam-Webster Inc. (s/f) Tag. En *Merriam-Webster's collegiate dictionary*. Recuperado el 10 de mayo de 2021 de <http://www.merriam-webster.com/dictionary/tag>
- Murphy, R. (2010). *English Grammar in Use*. Cambridge University Press.
- Nooteboom, S. (1997). The prosody of speech: Melody and Rhythm. In: HARDCASTLE, W.; LAVER, J. (Eds). *The Handbook of Phonetic Sciences*, Utrecht, Utdallas. Edu, 1997, pp. 448-469. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sieb_Nooteboom/publication/46675980_The_prosody_of_speech_Melody_and_rhythm/links/oob4952e050278514b00000/The-prosody-of-speech-Melody-and-rhythm.pdf
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. Núm. 25, 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738
- Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Núm. 114, de 14 de abril de 2020, pp. 29902-29918.

Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/04/24/pdfs/BOE-A-2020-4609.pdf>

Pearson English (s/f). *Tag*. En *Longman Dictionary of Contemporary English*. Recuperado el 10 de mayo de 2021 de <https://www.ldoceonline.com/es-LA/dictionary/tag>

Pickett, J. (1999). *The Acoustics of Speech Communication: Fundamentals, Speech Perception Theory, and Technology*. Allyn & Bacon.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Núm. 3, de 03 de enero de 2015, pp. 169-546. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Roach, P. (1998). *English phonetics and phonology: A practical course*. Cambridge University Press.

Romero-Trillo, J. & Lenn, E. (2011) Do you (mis)understand what I mean. *Journal of English Studies* 9: 223-241.

The English Club (n. d.). *Tag Questions*. Recuperado el 10 de mayo de 2021 de <https://www.englishclub.com/grammar/tag-questions.htm>

Tottie, G. y Hoffmann, S. (2006). Tag Questions in British and American English. *Journal of English Linguistics*, 34(4), pp. 283-311. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/240703480 Tag Questions in British and American English](https://www.researchgate.net/publication/240703480)

Wijana, I. (2021). On Speech Acts. *Journal of Pragmatics Research*, 3(1). Pp. 14-27. Doi: <https://doi.org/10.18326/jopr.v3i1.14-27> Recuperado de <https://ejournal.iainsalatiga.ac.id/index.php/jopr/article/view/5125/1777>

Zulfugarova, R. (2018). The function of intonation in the English language. *Web of Scholar*. 6(24), Vol.7. Recuperado de <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewById/300380.pdf>