

# **Cantando al ritmo de los grandes para adquirir vocabulario y desarrollar estrategias de lectura<sup>1</sup>**

Analía Elisa Castro

[analia.e.castro@gmail.com](mailto:analia.e.castro@gmail.com)

Facultad de Lenguas – Universidad Nacional del Comahue

General Roca, Argentina.

## **Resumen**

En este trabajo se discuten los beneficios de la instrucción explícita de secuencias de palabras en un taller para adultos mayores orientado al desarrollo de la lectura comprensiva en inglés a partir de textos auténticos. Los textos en cuestión son las letras de canciones de los años 40 a 70, a partir de los cuales, los participantes comprenden y adquieren vocabulario. Autores como Sinclair (1991), Lewis (1993, 1997 y 2000), Hoey (2005) Meunier y Granger (2008) y Schmitt (2010) promueven una visión del léxico que va más allá de la palabra como unidad de análisis y enfatizan la enseñanza de unidades pluri-lexemáticas como las *secuencias formulaicas* (SFs). Los contenidos y metodología del curso suscriben a estas nuevas perspectivas acerca del vocabulario. Las letras de canciones son ideales para la enseñanza de estas secuencias por su naturaleza repetitiva y porque las canciones hacen referencia a significados similares, expresados en SFs recurrentes (Jarrell, 2000 en Rabbini, 2003; Schmitt y Carter, 2004). El taller apunta a la enseñanza explícita y al aprendizaje implícito de SFs frecuentes (Lindstromberg y Boers, 2008; Boers y Lindstromberg, 2009) en canciones sobre el mismo tema. Esto favorece el desarrollo de la comprensión lectora en los participantes (Nuttal, 2006; Hedgcock y Ferris, 2009) y de su capacidad para interactuar de manera oral y escrita (Wray, 2008) utilizando frases de uso frecuente en inglés. Los resultados obtenidos a través de la resolución de tareas de reconocimiento y producción de SFs, post período de instrucción, permiten afirmar que la metodología implementada impactó positivamente tanto en el desarrollo de la comprensión lectora de nuestros estudiantes como en su capacidad de utilizar comunicativamente distintas SFs.

---

<sup>1</sup>Este trabajo se enmarca en el Proyecto J023 “Secuencias formulaicas y su adquisición en estudiantes universitarios de Inglés como Lengua Extranjera”, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (UNComahue).

**Palabras clave (5):** adquisición de vocabulario – inglés – estrategias de lectura – secuencias formulaicas – adultos mayores

## **Introducción**

El objetivo de este trabajo es compartir los resultados de un estudio realizado en un taller para adultos mayores diseñado para desarrollar la lectura comprensiva de textos auténticos en inglés y la enseñanza explícita de SFs. A continuación se presenta el marco teórico de la propuesta seguido de una descripción del contexto, los participantes, los materiales utilizados y la metodología de trabajo. En las secciones subsiguientes se describe el diseño del estudio, los métodos de recolección de datos y se analiza la información obtenida. Finalmente, en función de los resultados se derivan implicancias para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

## **Marco teórico**

En las últimas décadas autores como Sinclair (1991), Lewis (1993, 1997 and 2000), Hoey (2005) Meunier & Granger (2008) and Schmitt (2010) han propuesto una nueva concepción acerca del conocimiento de vocabulario, sosteniendo que la unidad de análisis comprende algo más que las palabras individuales. Esta perspectiva sustenta la enseñanza de distintos tipos de unidades plurilexemáticas, entre las cuales se encuentran las SFs. Para Wray (2002) una SF es

“una secuencia, continua o discontinua, de palabras u otros elementos, que es, o parece ser, prefabricada: es decir (...) que puede ser recuperada como un todo de la memoria al momento de uso, sin necesidad de generarla o analizarla a partir de la gramática del lenguaje” (p.9).

Las canciones han estado presentes en las clases de idiomas extranjeros con múltiples propósitos (Rodríguez Lopez, 2005; Mazzucheli y Mazzucheli, 2006) por ser una muy buena fuente de lenguaje auténtico y contemporáneo y por reflejar el uso cotidiano y natural del idioma por parte de cantautores y fans.

Especialmente en las canciones que versan sobre temas similares, la combinación de un cierto ritmo y melodía, palabras, patrones y SFs da como resultado una estructura relativamente fija y recurrente. La repetición interna característica de este tipo de textos es

crucial en términos del mensaje que transmiten y de su propósito comunicativo (Jarrell, 2000 in Rabbini, 2003; Schmitt and Carter, 2004). Esto crea un efecto especial que contribuye positivamente en el almacenamiento de información en la memoria (DeNora, 2000; Boers and Lindstromberg, 2009). Esta es la razón por la cual el uso de canciones en la enseñanza de inglés como lengua extranjera es tan atractivo y frecuente. Además, son apropiadas para iniciar a los estudiantes en el aprendizaje de un idioma dado que forman parte de su contexto de vida y disfrutan tanto al escucharlas como al cantarlas. En el trabajo con canciones existe también un plus afectivo que como docentes podemos explotar al máximo. Las emociones juegan un rol clave en la forma en que percibimos cualquier estímulo a través de los sentidos y son un factor determinante para la retención de información en su paso de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo (Stevick, 1998). Para que el aprendizaje sea efectivo y duradero, el estudiante debe ser considerado un “todo” ya que sus capacidades cognitivas y sus emociones plantean relaciones simbióticas. Esto es aún más relevante al trabajar con adultos mayores cuya capacidad de retención en la memoria puede verse afectada por el deterioro natural de la edad avanzada. Es así que la selección cuidadosa de las canciones a tratar en clase intensifica emociones positivas como el interés, el disfrute, la aceptación, la confianza, el amor, etc., favoreciendo tanto el uso como la retención de información.

## **Contexto de la experiencia**

### **a. Los participantes**

Lo innovador de los talleres que forman parte de este estudio radica en las características sus quince participantes. Todos ellos eran jubilados, pensionados o retirados inscriptos en el programa UPAMI (Universidad para Adultos Mayores Integrados), conjuntamente organizado entre PAMI y distintas universidades nacionales argentinas. La Universidad Nacional del Comahue ofrece una serie de cursos, entre los cuales se encuentran los talleres en los que se realizó este estudio.

Nuestros estudiantes constituyen una clase de habilidades mixtas –mixed-ability class- (Tice, 1997), es decir, un grupo heterogéneo con claras diferencias en estilos y ritmos de aprendizaje, nivel de proficiencia en la L2, conocimiento acerca del mundo y cultura general. Algunos de ellos no completaron los niveles básicos del sistema educativo, mientras otros eran profesionales (docentes, abogados, ingenieros, etc.). En

cuanto a su formación en ILE (inglés como lengua extranjera), algunos participantes eran principiantes en tanto otros mostraban conocimientos previos adquiridos en institutos privados o en su educación secundaria o terciaria. Una característica común a todos era la necesidad imperiosa de conocer el significado de todas y cada una de las palabras de los textos vistos en clase.

## **b. Los cursos**

Los talleres eran cursos de inglés con propósitos específicos centrados en el desarrollo de lectura comprensiva. Los contenidos discutidos en clase se basaron en las letras de canciones que datan de los años '40 a los '70, escogidas por ser textos auténticos, fuente de vocabulario que los participantes pudieron extraer, aprender y relacionar con sus propias experiencias.

Cada taller duró cuatro meses con un total de dieciséis clases de dos horas reloj. El idioma de instrucción fue el español dado que la mayoría de los estudiantes eran principiantes y el objetivo último de cada curso no comprende el desarrollo de habilidades de producción. Los propósitos de los cursos eran: a) brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar la lectura comprensiva, b) crear un contexto de enseñanza-aprendizaje que favoreciera el desarrollo intelectual, emocional, social y cultural, y c) facilitar el aprendizaje de SFs y aspectos lingüísticos generales pertinentes para una canción y relevantes para la comprensión de otras.

## **c. Metodología**

El programa de los talleres se organizó en torno a la selección de trece canciones, agrupadas por tema y organizadas como se muestra en la siguiente tabla:

|   |   |  |
|---|---|--|
| <i>Primer taller<br/>(1°cuatrimestre<br/>2015)</i>  | Unidad 1: El clima, las estaciones y sentimientos | “Singing in the Rain” (Gene Kelly)<br>“Let it Snow” (Frank Sinatra)<br>“September in the Rain” (Frank Sinatra) |
|   | Unidad 2: Amor                                    | “L.O.V.E.” (Nat King Cole)<br>“Put your head on my shoulder” (Paul Anka)                                       |
| <i>Segundo taller<br/>(1°cuatrimestre<br/>2016)</i> | Unidad 1: Love                                    | “When I fall in Love” (Nat King Cole)<br>“I love you baby” (Gloria Gaynor)                                     |
|   | Unidad 2: Un lugar                                | “What a Wonderful World” (Louis Armstrong)   |

|                                      |                               |   |
|--------------------------------------|-------------------------------|---|
|                                      | perfecto                      | “Imagine” (John Lennon)   |
| Tercer taller (2° cuatrimestre 2016) | Unidad 1: Amor                | “As Time Goes by” (Frank Sinatra)<br>“How deep is your love” (The Bee Gees) |
|                                      | Unidad 2: Personas especiales | “Only you” (The Platters)<br>“Hey, Jude” (The Beatles)                      |

Tabla 1. Canciones por unidades y talleres

La metodología adoptada para el desarrollo de la lectura comprensiva se desprende de la propuesta que Hedgcock y Ferris (2009:27-28) describen como un enfoque interactivo e integrador de la lectura y su desarrollo. Los procedimientos a seguir, tal lo proponen los autores, combinan las ventajas de los enfoques ascendente (*bottom-up*) y descendente (*top-down*) ya que los lectores, tanto en L1 como en L2, naturalmente combinan operaciones propias de ambos enfoques. Es por esto que las actividades diseñadas para cada canción tienen como primer objetivo la comprensión de ideas generales y luego, el gradual análisis y trabajo con ideas y significados más específicos. En todo momento, las tareas llevan a los estudiantes a recurrir a sus conocimientos previos y a desarrollar estrategias de lectura que se focalizan tanto en la palabra como en la organización textual (Nuttall, 2005). La identificación y aprendizaje de SFs en canciones se transforma en una poderosa estrategia de comprensión lectora que puede ser fácilmente transferida a otros tipos de textos.

En el transcurso de los talleres, los participantes resolvieron actividades cuyo fin era desarrollar habilidades tales como *skimming* y *scanning* (lectura veloz para comprender ideas generales e identificar información específica) y recurrir a información morfológica y estructural para identificar el significado de palabras y SFs en contexto.

Las tareas incluidas en los materiales diseñados se agruparon en tres etapas: previa, durante y posterior a la lectura de las letras de las canciones. Las actividades previas a la lectura apuntaron a activar los conocimientos previos de los estudiantes tanto en relación al mensaje de la canción como a cuestiones de índole lingüística, además de incentivar la predicción de ideas a descubrir en los textos. Las actividades realizadas durante la lectura de las canciones se focalizaron en el trabajo con indicios léxicos y estructurales que guiaran a los estudiantes en la comprensión de ideas generales y específicas. Finalmente, en la etapa de post-lectura se redondeó del tema de cada canción y se transfirió algún aspecto aprendido a otro contexto posible de uso.

La metodología adoptada para la enseñanza de vocabulario implicó tanto la instrucción explícita como el aprendizaje implícito e incidental de SFs (Lindstromberg and Boers, 2008; Boers & Lindstromberg, 2009) que aparecieran en la letra de una misma canción y también en otras relacionadas por tema. Este enfoque contribuyó al desarrollo de la lectura comprensiva y brindó a los participantes conocimiento de y práctica con SFs que, con el tiempo, estuvieron a su disposición para usarlas en interacciones sociales (Wray, 2008). La propia percepción de los estudiantes acerca de sus capacidades de memorización, y sus necesidades especiales en el aprendizaje requirieron de la creación de una “red de contención” a partir de la enseñanza de palabras individuales que les resultaran familiares a la hora de aprender SFs más extensas.

## **El estudio**

El objetivo de este estudio experimental es describir el impacto de la metodología implementada en la adquisición de 69 SFs presentes en canciones por parte de nueve adultos mayores estudiantes de ILE que dieron su consentimiento para formar parte de esta investigación. Para participar del estudio debían cumplir con estos requisitos:

- 80% de asistencia;
- la aprobación de al menos dos de los tres talleres; y
- la realización de todas las actividades recolección de datos.

En la sección siguiente se describen los métodos de recolección de datos y el análisis de la información obtenida.

## **Recolección de datos y análisis**

Para evaluar cuantitativamente el impacto de los cursos habría sido necesario realizar pre-test escrito a fin de medir el nivel de proficiencia en inglés de los participantes al comienzo de los talleres, así como también su conocimiento previo de la SFs investigadas. Esto no se pudo realizar dadas las características de los estudiantes. Enfrentarlos con una evaluación escrita formal que pusiera de manifiesto posibles debilidades en sus conocimientos o habilidades habría causado un impacto negativo en su predisposición al aprendizaje. Por esta razón se los convocó a una sesión especial para

recolectar datos, cerca del final del tercer taller, donde fueron alentados a brindarnos evidencia de sus logros en relación a nuestro objeto de estudio (la adquisición de SFs).

Una batería de cuatro actividades (ver apéndice) fue diseñada para recopilar información sobre la adquisición de las SFs estudiadas en los tres talleres. Los criterios para seleccionar esas SFs fueron: a) la frecuencia de aparición dentro de la misma canción y en otras sobre el mismo tema; y b) que las SFs incluyeran palabras clave frecuentes como *heart*, *love*, *world*, y *let*. Las tareas fueron presentadas a los estudiantes de a una por vez. Las menos demandantes en términos de producción o procesamiento fueron las primeras para facilitar la resolución de aquellas que requiriesen mayor esfuerzo cognitivo. Algunas actividades registraron la producción guiada y libre de SFs, mientras que otras se focalizaron en su reconocimiento y comprensión. Cada copia fue retirada una vez completa para garantizar que las producciones no se vieran influenciadas por las tareas previas o las indicaciones en las consignas. Las actividades se describen en las secciones siguientes.

### **a) Producción libre de SFs**

Con el fin de registrar la recuperación espontánea de SFs, se solicitó a los estudiantes que escriban en quince minutos tantas palabras o frases como pudieran recordar de las canciones trabajadas en clase sin importar el largo de las frases.

### **b) Recuperación a partir de palabras clave**

En esta tarea, los participantes tuvieron diez minutos para escribir SFs que recordaran de las canciones y que contuvieran las siguientes palabras *RAIN*, *HEART*, *LOVE*, *WORLD*, *HOLD*, *PEOPLE*, *NIGHT*, *LET*, *MAKE*, *FALL*, *FEEL*, y *SONGS*. Un punto importante esta vez no escribir palabras o frases que ya incluídas en la actividad anterior. Esta tarea intentó probar que las palabras clave facilitarían la recuperación de la memoria de SFs específicas (Čolović-Marković, 2012; Wood, 2010). Por ejemplo, a partir de la palabra *HOLD* se pretendió la producción de SFs como *hold my hand* (de la canción *Only you*); *LET* fue el estímulo para *let it snow* (en *Let it Snow*) o *let us be* (en *How deep is your Love*); y para *FALL*, se esperaban frases como *fall in love* (de *When I Fall in Love*).

### **c) Asociación**

En esta actividad los estudiantes debían conectar los comienzos de doce SFs con sus correspondientes finales. Los comienzos y finales se presentaron en grupos de seis para reducir la carga cognitiva de la tarea. Cada set de finales incluyó una opción extra que no debía ser utilizada.

### **d) Producción guiada de SFs**

En esta tarea los estudiantes debieron completar, en diez minutos y con la primera respuesta que viniera a sus mentes, diez SFs a partir de los comienzos dados. Las palabras provistas en los estímulos representaban un 50% de la frase completa. Por ejemplo, la actividad incluía *'I'm singing...'* para obtener *'in the rain'*.

## **Resultados**

Debido al número reducido de participantes que formaron parte del estudio y los factores afectivos que impactaron en la recolección de datos, las producciones obtenidas serán analizadas de manera descriptiva en términos del número relativo de SFs que los estudiantes parecen haber adquirido y las dificultades que encontraron para su correcta producción.

### **a) Producción libre de SFs**

Los resultados de esta tarea se resumen en tabla N°2. La primera columna muestra los códigos para cada participante, el número de talleres cursados se indica en la segunda y en la tercera y cuarta figuran el número de palabras y frases producidas.

| Participante | Talleres cursados | Palabras | Frases | Total |
|--------------|-------------------|----------|--------|-------|
| UP01         | 2                 | 2        | 5      | 7     |
| UP02         | 2                 | 7        | 2      | 9     |

|      |   |    |    |    |
|------|---|----|----|----|
| UP03 | 2 | 0  | 4  | 4  |
| UP04 | 3 | 7  | 11 | 18 |
| UP05 | 3 | 15 | 1  | 16 |
| UP06 | 3 | 0  | 6  | 6  |
| UP07 | 2 | 0  | 4  | 4  |
| UP08 | 3 | 0  | 12 | 12 |
| UP09 | 3 | 2  | 11 | 13 |

Tabla 2: Palabras y frases producidas por participante - Actividad N°1

Quienes recordaron palabras sueltas produjeron ejemplos como *rainbow* (UP09), *man*, *love* (UP09), *kiss* (UP04 y UP05), *imagine* (UP02), *eyes* (UP02, UP04 y UP05), todas presentes en canciones trabajadas en clase. Ejemplos de frases producidas son *how deep is your love* (UP01), *what a wonderful world* (UP04), *singing in the rain* (UP04), *whisper in my ear* (UP08) o *hold me in your arms* (UP08).

Como se puede observar en la tabla parece haber una correlación entre el número de talleres asistidos y el número de palabras/frases recordadas. Aquellos participantes que completaron los tres talleres pudieron recordar más frases o palabras que quienes cursaron solo dos. La proporción de frases y palabras también parece haber sido afectada por esta variable: los estudiantes que terminaron todos los cursos recordaron más cantidad de SFs, con la excepción de UP05, que sólo produjo 15 palabras y una frase. Los participantes que produjeron un mayor número de SFs no contribuyeron palabras sueltas (UP06, UP07, UP08 y UP03). El conocimiento previo de ILE de los participantes es otro factor que pudo haber afectado la cantidad de palabras/frases recordadas. UP05 es un caso de completa ausencia de conocimientos de inglés previos a los comienzos de los talleres.

En algunos casos, los estudiantes escribieron versiones de las frases originales como *\*Is the word beatifull* (UP03) para *what a wonderful world*; *\*I in foll in love<sup>2</sup>* (UP02) en lugar de *when I fall in love*; *\*Imagine old the people living in peace* (UP06) para *Imagine all the people living life in peace*. Algunas producciones son creaciones que no guardan similitud con ninguna de las frases de las canciones estudiadas (*my heart is happy when you are* (UP06) y *very cold day* (UP07).

## b) Recuperación a partir de palabras clave

<sup>2</sup> En producción libre los participantes no debían prestar atención a la ortografía o a cuestiones gramaticales.

En la tabla N° 3 se muestran las frases producidas por cada estudiante a partir de las palabras clave en la instrucción. También se especifica cuántas de esas SFs figuran en las canciones estudiadas. Como la consigna solicitaba a los participantes no repetir frases incluidas en la actividad anterior, tres fueron descartadas para UP04 y UP09.

| Participantes | N° de frases | SFs en canciones | Frases producidas  |
|---------------|--------------|------------------|--|
| UP01          | 3            | 2                | Feel my <b>heart of love/ hold</b> my hand / on my darkest <b>night</b>  |
| UP02          | 2            | 0                | The <b>rain</b> beatifol/ the <b>heart</b>   |
| UP03          | 1            | 0                | Only you <b>make</b>   |
| UP04          | 4            | 0                | <b>let</b> us go/ darkness <b>night/ world of love/ you make</b> me <b>feel</b> happy  |
| UP05          | 2            | 0                | Wes the <b>people/ this word the love</b>  |
| UP06          | 4            | 3                | Singuin on the <b>rain/ the lovers songs / let</b> as be / in the darks <b>night</b>   |
| UP07          | 2            | 0                | My <b>heart fall love/ feel</b> your <b>love</b>   |
| UP08          | 5            | 4                | The <b>people</b> say that the <b>love</b> is a game/ I dancing in the <b>rain/ when I fall in love/ glorias feeling/ let</b> snow |
| UP09          | 2            | 1                | <b>love</b> is for me and you/ in the wonderful <b>world</b>   |

Tabla 3. Frases producidas por participante - Actividad N° 2

Como muestra la tercera columna, muy pocas de las frases formaban parte de las letras de las canciones analizadas. Los estudiantes que cursaron los tres talleres fueron capaces de recordar las SFs estudiadas; sin embargo, UP01 pudo producirlas habiendo asistido a sólo dos. Esto puede deberse a sus conocimientos previos de ILE. UP05, por el contrario, completó los tres cursos pero no produjo ninguna SF completa, probablemente debido a su escaso conocimiento formal acerca de aspectos lingüísticos de la L1 y de la L2.

Algunas producciones de la cuarta columna resultan interesantes por su similitud con las SFs originales aún incluyendo pequeñas modificaciones. UP01 escribió '*Feel my **heart of love***' cuando la SF original era '*fill my heart with love*'. En este ejemplo puede apreciarse un error de ortografía en el verbo y el reemplazo de la preposición original por otra nueva. La estructura [Vb+FS+FP] se respetó con una pequeña pérdida de significado, esperable en este tipo de contexto de enseñanza-aprendizaje. UP08 produjo '*The **people** say that the **love** is a game*' como versión de '*People say that love's a game*'. En este caso, la inserción de determinantes delante de cada sustantivo es digna de atención ya que puede deberse a una transferencia de la L1 y evidenciar cierto análisis estructural de la SF.

También se identificaron intentos de uso de estrategias de compensación como en el caso de ‘*on my darkest **night***’ (UP01) e ‘*in the darks **night***’ (UP06); en ambos se combinan elementos de las frases ‘*in my deepest darkest hour*’ y ‘*the dark sacred night*’. En ejemplos como ‘*The **rain** beatifol*’ (UP02) y ‘*Wes the **people***’ (UP05), resultó difícil interpretar la idea que se intentó transmitir, la SF original o la canción que los participantes tuvieron en mente. Estas contribuciones pudieron resultar de una mala interpretación de la consigna, dando lugar a la creación libre de nuevas secuencias incluyendo las palabras clave.

### c) Asociación

Esta actividad permitió la recolección de datos sobre el reconocimiento de las SFs, ya que los participantes debieron formarlas uniendo las partes correctas. Estos resultados pueden no ser tan reveladores en cuanto al tipo de procesamiento que opera al recuperar las SFs de la memoria, pero sí son indicadores valiosos en relación al aprendizaje de las secuencias como unidades plurilexemáticas.

| Participantes | Talleres asistidos | Asociaciones correctas | Porcentaje |
|---------------|--------------------|------------------------|------------|
| UP01          | 2                  | 11                     | 91.6%      |
| UP02          | 2                  | 3                      | 25%        |
| UP03          | 2                  | 0                      | --         |
| UP04          | 3                  | 11                     | 91.6%      |
| UP05          | 3                  | 4                      | 33.3%      |
| UP06          | 3                  | 9                      | 75%        |
| UP07          | 2                  | 0                      | --         |
| UP08          | 3                  | 12                     | 100%       |
| UP09          | 3                  | 12                     | 100%       |

Tabla 4. Asociaciones correctas y porcentajes por participante - Actividad N°3

Los datos de la tabla muestran un desempeño satisfactorio de los participantes: más del 50% pudo reconstruir correctamente más del 75% de las SFs. Sólo UP03 y UP07 no pudieron completar la actividad, probablemente debido a las demandas de la misma (su ansiedad aumentó frente a la dificultad de la tarea, produciéndose un bloqueo afectivo). Otros dos participantes sólo pudieron unir correctamente el 25% y 33% de las SFs. Al igual que en las otras actividades, UP01 y UP05 muestran resultados sorprendentes en

relación al número de cursos realizados, conocimientos previos y respuestas correctas: el desempeño de UP01 es muy bueno habiendo completado sólo dos talleres mientras que los porcentajes de UP05 se mantienen bajos a pesar de haber completado los tres talleres.

#### d) Producción guiada de SFs

La siguiente tabla contiene, en la segunda columna, los estímulos brindados a los participantes para guiar la producción de las SFs. En la última columna figuran las respuestas obtenidas y entre paréntesis se indica el número de instancias repetidas de ciertas SFs.

| Estímulos       | SFs esperadas/Canciones   | Respuestas de los participantes   |
|-----------------|---|---|
| I'm singing     | ... in the rain<br>and dancing in the rain ( <i>Singing in the rain</i> )   | ...in the rain (4) /...on the rain (3)<br>...and dancing in the rain<br>...your song  |
| You're just too | ...good to be true ( <i>I love you baby</i> )   | [...] to be real<br>...lovely to be real<br>...I you need<br>...be true<br>...good to be true   |
| What a          | ...wonderful world ( <i>What a wonderful world</i> )<br>...glorious feeling ( <i>Singing in the rain</i> )  | ...is your name<br>...is colours the moon?<br>...a *wonderfull world<br>...colours this your eyes<br>...wonderful world (2)                                     |
| I wanna         | ...hold you so much ( <i>I love you baby</i> )<br>...feel you in my arms again ( <i>How deep is your love</i> )   | [...] with you<br>...to love<br>...to songs the heart<br>...hold you so much<br>...yours kiss<br>...new car<br>...live with you                                 |
| Put your        | ...head on my shoulder<br>...lips next to mine dear ( <i>Put your head on my shoulder</i> )   | ...head on my shoulder (2)<br>...head on my shoulder, baby<br>...head on my *shoulder<br>...head *my sherbuar<br>...head *in my houlders<br>... *had my sholder |
| As time         | ...goes by ( <i>As Time Goes by</i> )   | ...goes by (2)<br>...in the morning<br>... *the speak your heart<br>... *go by<br>... *is long wen you are (cerca mi)<br>... *to be happy                       |
| How deep        | ...is your love ( <i>How deep is your love</i> )  | ...is your love (5)<br>...your love   |
| Only you        | ...can make all this world seem right<br>...can make the darkness bright<br>...and you alone can thrill me like you do<br>...can make all this change in me ( <i>Only You</i> ) | ...and you<br>... *cam make<br>... *makes me feel love<br>...can<br>...can make<br>...can make *feel love<br>...can make me feel happy                          |

|         |  |   |
|---------|--|---|
| When I  | ...say (trust in me when I say) ( <i>I love you baby</i> )<br>...fall in love<br>...give my heart ( <i>When I Fall in Love</i> )<br>...fall (you're my saviour when I fall) ( <i>How deep is your love</i> ) | ... *foll in love<br>... *going tho de<br>...give my heart it will be completely<br>... *look you, my heart (se estremece)<br>...smile<br>...fall in love<br>...I'm *fool in love |
| Imagine | ...there's no heaven<br>...all the people<br>...there's no country<br>...no possessions ( <i>Imagine</i> )   | ...all the people (3)<br>...all the people living life in peace<br>...to eyes blue<br>...only you<br>...on the people<br>... *oll the people day for day                          |

Tabla 5. Estímulos, SFs esperadas y respuestas por SF

Los datos muestran que los estudiantes produjeron muchas variantes de las SFs esperadas, lo que podría evidenciar que las recuerdan parcialmente y por eso utilizan estrategias de compensación para transmitir el significado deseado. Al ver que recordaron versiones incompletas de las frases, las completaron con otros ítems léxicos pertenecientes a la misma categoría de palabra y denotando un significado parecido. Éste es el caso de *you're just too LOVELY to be REAL* (UP04). De un modo similar, UP01 produjo secuencias con espacios vacíos como *You're just too \_\_\_\_\_ to be real* y *I wanna \_\_\_\_\_ with you*, haciendo explícito que faltaban ítems en su producción, pero demostrando saber dónde se ubicaban en la estructura de la secuencia.

Las producciones que muestran mayor grado de creatividad, como *Only you can make me feel happy* o *When I smile*, pueden responder al deseo de los estudiantes de mostrar que podían ir más allá de las SFs aprendidas y crear secuencias nuevas respetando, hasta cierto punto, la gramaticalidad/fomulaicidad de las SFs originales. Esto pudo haber sido inducido por las tareas de post-lectura realizadas al final de la discusión de *Only you*, que invitaban a los participantes a generar sus propios mensajes recurriendo a las palabras/frases aprendidas.

Los errores de ortografía de las respuestas pudieron generarse por la intención de los estudiantes de escribir la transcripción fonética de ciertas palabras, por ejemplo en *\*When I foll in love* o *\*Put your head on my shouder*.

Otras producciones incluyen preposiciones alternativas a las de las SFs originales, como en los ejemplos *\*Put your head IN my houlders* o *\*I'm singing ON the rain*. En un estudio similar, Wiktorsson (2003) identificó a estos casos como “no prefabricados” dado que versiones de este tipo no corresponden a ninguna SF en inglés. En el presente estudio, sin embargo, se consideraron estas versiones por ser una clara evidencia de un proceso de

aprendizaje que está en marcha. Estas divergencias en las producciones también revelan el uso de estrategias de compensación, reportadas en Čolović-Marković (2012), Li y Schmitt (2009) y Ädel and Erman (2012).

Un punto a destacar es que aquellas SFs que casi todos los estudiantes produjeron correctamente son parte de los estribillos de las canciones trabajadas en clase (*I'm singing in the rain/What a wonderful world/Put your head on my shoulder/As time goes by/How deep is your love/Imagine all the people*). Estas SFs han sido más llamativas debido a su mayor frecuencia de aparición y al número de instancias presentes en el mismo texto (Kozłowski and Seymour, 2003 and Milton, 2013). Puede ser por esto que los estudiantes recordaron *how deep is your love* más fácilmente que *when I fall*, aún cuando ambas forman parte de la misma canción.

Los datos obtenidos han arrojado luz sobre los procedimientos de recuperación de la memoria y el uso de estrategias de compensación de los adultos mayores participantes de estos talleres al aprender SFs y vocabulario en general. El reconocimiento de las frases fue mucho más sencillo para ellos que la producción. Se encontró un alto nivel de variación en la producción de SFs, aún cuando se les brindó algún tipo de guía/ayuda.

Las diferencias entre los participantes en cuanto a conocimientos previos de ILE y el número de cursos asistidos son factores significativos que parecen tener una relación estrecha con los resultados obtenidos. Los estudiantes con mayor conocimiento de la L2 y que han completado un mayor número de cursos muestran un mejor desempeño en el reconocimiento y producción de las SFs. Los participantes con un nivel de L2 más bajo parecen ser más dependientes del aprendizaje de palabras individuales y no tanto de SFs. En la mayoría de los casos, las versiones producidas que difieren de las originales evidencian que los estudiantes fallan al recuperarlas desde la memoria como una unidad fija, entonces recurren a estrategias que les permiten completarlas. Esto lo explica Wray (2002) cuando argumenta que la capacidad de memorización de SFs de los estudiantes de lenguas extranjeras se ve afectada por la pérdida de detalles dado que recurren a su propio registro visual o fonológico de las secuencias. Es quizás por esto que los estudiantes analizan las SFs incompletas que producen y las reconstruyen recurriendo a la gramática disponible en su interlenguaje al momento de la producción.

## **Conclusiones**

La información obtenida a través de este pequeño estudio permitió arribar a una serie de conclusiones. Los estudiantes alcanzaron todos los objetivos de los talleres y superaron las expectativas en relación al aprendizaje de las SFs, aun cuando de las 69 secuencias enseñadas, no todas fueron identificadas por los estudiantes como unidades de significado ni fueron producidas como tales.

En términos generales, a pesar de que a veces los participantes tuvieron dificultades al recordar secuencias completas, fueron capaces de reconocerlas y comprender/recordar sus significados. Si bien en un principio mostraron resistencia al aprendizaje holístico de frases, con el tiempo entendieron que la traducción literal y el aprendizaje de palabras sueltas pueden resultar en interpretaciones erróneas de un mensaje o en la construcción incompleta de conocimientos léxicos. Esto es más notorio en aquellos estudiantes que completaron todos los talleres y están mejor preparados para recordar un mayor número de SFs. En el caso de quienes recién se inician en el aprendizaje de ILE, los resultados muestran que el conocimiento receptivo de las SFs no se ha traducido aún en conocimiento productivo (Ab Manan et.al, 2014).

En cuanto a la recuperación de SFs incompletas desde la memoria, los datos obtenidos permiten afirmar que los estudiantes son sensibles a la gramática de las frases y que al insertar palabras que no pertenecen a una SF respetan la categoría de palabra que deben incluir.

Finalmente, en cuanto a la validez de los resultados obtenidos, es claro que no es factible realizar generalizaciones debido a la especificidad del contexto de enseñanza-aprendizaje, las características de los participantes y la falta de un estudio cuantitativo controlado. La fortaleza de esta investigación radica en que los adultos mayores son un tipo de estudiante de ILE que aún no ha sido explorado en profundidad. Además, ha permitido derivar importantes implicancias para la enseñanza de vocabulario en contextos similares:

- la enseñanza de palabras aisladas no resulta en la producción natural del lenguaje formulaico similar a las de los hablantes nativos;
- la presentación de vocabulario en unidades más extensas puede contribuir a una mejor comprensión de su significado y uso; y

- la identificación de SFs y el conocimiento de las mismas ha probado ser una estrategia de lectura muy útil dado que la traducción literal puede derivar en interpretaciones equivocadas de los textos.

Estas implicancias pueden ayudar a generar nuevos enfoques para el diseño de cursos de lectura comprensiva y una pedagogía más holísticamente orientada al lenguaje formulaico.

## Bibliografía

- Ab Manan, N. A., P. Jaganathan y Ambigapathy Pandian. (2014). The benefits of formula instruction in enhancing EAP learners' academic writing performance. *Journal of English Language and Literature*, Vol.2, (1) 141-153
- Ädel, A. y B. Erman. (2012). Recurrent word combinations in academic writing by native and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes* 31: 81–92
- Boers, F. and Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. New York: Palgrave Macmillan
- Čolović-Marković, J. (2012). "The effects of explicit instruction of FSs on second-language writers." PhD Thesis (Manuscript), Universidad de Utah- Retrieved 29/3/2016, at [content.lib.utah.edu/utils/getfile/.../etd3/.../2092.pdf](http://content.lib.utah.edu/utils/getfile/.../etd3/.../2092.pdf)
- De Nora, T. 2000. *Music in everyday life*. Cambridge: CUP.
- Hedgcock, J. and Ferris, D. (2009). *Teaching Readers of English*. New York: Routledge.
- Hoey, M. (2005) *Lexical Priming: A new theory of words and language*. New York: Routledge
- Jarrell, D. (2000). Authentic materials for low-level writing classes. *Language Teaching Ideas*. 5(1), 4-5
- Kozłowski, A. and L. Seymour. (2003). The importance of Collocation in English Language Teaching. *Contact*, 29(3), 41-49.
- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocations*. Boston: Thompson Heinle.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove, UK: LTP.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove, UK: LTP.
- Li, J and N. Schmitt. 2009. The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study. *Journal of Second Language Writing* 18: 85–102
- Lindstromberg, S. & Boers, F. (2008). *Teaching chunks of language: from noticing to remembering*. New Philadelphia: Hebling Languages.
- Mazzucheli, A. y M. I. Mazzucheli. (2006). Canciones que abren puertas. *Cuadernos De Italia y Grecia N° 5*. Ministerio de Educación y Ciencia; Consejería de Educación y Ciencia - Embajadas de España en Italia y Grecia (pp. 63-74).
- Milton, J. 2013. The second language lexicon. *ELIA* 13: 175-181.

- Meunier, F. & Granger, S. (eds.) (2008). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Nuttal, C. (2006). *Teaching Reading Skills in the Foreign Language*. Oxford: Macmillan.
- Rabbini, R. (2003). The genre approach to writing assessed. *Academic Exchange Quarterly* 7(1), 126-132.
- Rodríguez López, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. *Actas del XVI Congreso Internacional de Ásele*. 806-816.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: a Vocabulary Research Manual*. London: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. and Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action: an introduction. In: Schmitt, N. (Ed.) *Formulaic Sequences*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-22.
- Sinclair, J.M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: OUP.
- Stevick, E. (1998). *Working with Teaching Methods. What's at Stake*. Pacific Grove, CA: Thomson – Heinle.
- Tice, J. (1997). *The Mixed Ability Class*. Spain: Richmond Publishing.
- Wiktorsson, M. 2003. *Learning Idiomaticity: A corpus-based study of idiomatic expressions in learners' written production*, PhD Thesis (Manuscript), Lund University
- Wray, A. (2002) *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOOD, D. (2010). (Ed.) *Perspectives in formulaic language: Acquisition and communication*. New York, Continuum Books.
- Wray, A. (2008) *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: OUP.

APENDICE: Actividades para la recolección de datos

**Actividad N° 1: Hacer un listado de las frases o palabras que recuerden. No importa si no recuerdan a cuál de las canciones pertenecen las frases. No importa el largo de las frases que recuerden.**

.....

.....

.....

**Actividad N° 2:**

**Escribir frases que recuerden que contengan las siguientes palabras, y que NO estén ya escritas en la actividad 1:**

|   |
|---|
| <b>RAIN   HEART   LOVE   WORLD   HOLD   PEOPLE</b><br><b>NIGHT   LET   MAKE   FALL   FEEL   SONGS</b> |
|---|

.....

.....

.....

.....

.....

**Actividad N° 3:**

**En forma individual, unir los comienzos de las frases con sus finales (utilizar un mismo color)**

|                              |  |
|------------------------------|--|
| 1) there are no              |  |
| 2) no matter                 |  |
| 3) when you                  |  |
| 4) as long as you love me so |  |
| 5) you must                  |  |
| 6) the way                   |  |
|                              |  |

|                           |
|---------------------------|
| a) hold me tight          |
| b) let it snow!           |
| c) words left to speak    |
| d) you look at me         |
| e) remember this          |
| f) what the future brings |
| g) my heart               |

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| 1) the only                    |  |
| 2) all that                    |  |
| 3) show me that                |  |
| 4) whisper in my ear           |  |
| 5) there's nothing             |  |
| 6) but if you feel like I feel |  |
|                                |  |

|                                    |
|------------------------------------|
| a) I can give to you               |
| b) else to compare                 |
| c) words I want to hear            |
| d) then let me know that it's real |
| e) one I see                       |
| f) you love me too                 |
| g) in your arms                    |

**Actividad N° 4:**

**Completen las siguientes frases con lo primero que se les venga a la mente:**

**I'm singing**.....

**You're just too**.....

**What a** .....

**I wanna**.....  
**Put your**.....  
**As time**.....  
**How deep**.....  
**Only you**.....  
**When I**.....  
**Imagine**.....