

Many moons ago...: Secuencias formulaicas en leyendas en Nivel Medio

Paola M. Scilipoti, Ma. Leticia Tacconi y Magdalena Zinkgräf

paolascilipoti@yahoo.com.ar

leticiatacconi@yahoo.es

maguizinkgraf@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue

General Roca, Argentina

Resumen

En dos escuelas secundarias nocturnas en la ciudad de General Roca se llevó a cabo una experiencia de lecto-comprensión con foco en la adquisición de secuencias formulaicas discursivas de tipo cronológico-temporales. En el marco de un proyecto para desarrollar la competencia intercultural en tercero y cuarto año, los estudiantes de edades entre 18 y 20 leyeron e interpretaron leyendas de Mapuches, y pueblos originarios de Filipinas y Norteamérica para luego producir sus propias versiones. Se trabajó con leyendas como género literario en un intento de relacionar ejes de conocimiento dentro del área lengua y literatura en un contexto AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), donde según Coyle *et al.* (2010:1) “una segunda lengua es empleada para la enseñanza y el aprendizaje tanto de la lengua extranjera como del contenido mismo”.¹

La experiencia áulica consistió en una serie de actividades guiadas con el objetivo de activar los procesos que Nation (2001) postula para brindar a los estudiantes oportunidades suficientes para propiciar la adquisición de vocabulario: reconocimiento, recuperación y uso generativo.²

En este trabajo describimos los resultados del análisis de las producciones finales de los alumnos en formato de leyenda y discutimos las variaciones introducidas por ellos en las secuencias seleccionadas. Sus escritos demuestran que se apropiaron de las secuencias formulaicas en el idioma extranjero ya que pudieron hacer un uso espontáneo efectivo de las mismas en el marco de este género discursivo.

¹ Traducción de las autoras.

² Traducción de Fernández Montes (2011)

Palabras clave (5): leyendas – nivel medio – adquisición de vocabulario – producción escrita – secuencias formulaicas

Introducción

Las secuencias formulaicas en leyendas

Las secuencias formulaicas (SF) son frases compuestas de dos o más palabras muy recurrentes en el lenguaje y que (en la lengua materna) se almacenan en nuestra memoria como unidades de significado. Su significado no necesariamente depende de las palabras que las componen (Wray 2002) y se comportan como un morfema, por lo que esta misma autora también las ha denominado Unidades Equivalentes de Morfema (UEM)³.

Se ha comprobado por diversos investigadores que estas unidades componen más del 50% del lenguaje escrito empleado a diario (Erman 2000) y que los hablantes nativos recurren a ellas para transmitir significados de una manera eficiente y productiva y comunicarse de manera fluida (Schmitt 2010; Wray 2002; Wood 2015).

Los estudios específicos de Inglés con Propósitos Específicos e Inglés con Propósitos Académicos se han abocado a la identificación de las SF típicas de distintos tipos textuales de manera tal de contribuir a su enseñanza en el contexto de una lengua extranjera (LE). En particular, los textos narrativos como los relatos o leyendas generalmente contienen frases denominadas organizadores discursivos que cumplen una función de estructuración de la narración no solo cronológica sino también lógica, relacionando ideas en términos de causa-consecuencia, condición-consecuencias, entre otras relaciones semánticas (Brown y Yule 1983). En este trabajo nos centraremos en algunas secuencias formulaicas de estos tipos presentes típicamente en leyendas en inglés.

Nuestra experiencia: dos escuelas nocturnas de nivel medio

En el marco de un proyecto para desarrollar la competencia intercultural en tercero y cuarto año en dos escuelas nocturnas de la ciudad de General Roca, se trabajó con el objetivo de acercar la cultura propia y la extranjera para así favorecer la tolerancia a las diferencias y celebrar la diversidad de pensamiento. Además, inglés es una de las asignaturas que quizás muchas veces se percibe por los alumnos como alejada de su realidad, especialmente en este contexto particular. Entonces, se ofrecieron oportunidades

³ En este trabajo nos referiremos a estas frases con ambos nombres indistintamente siguiendo a Wray (2002 y 2008).

de aprendizaje comunicativo para generar saberes culturales, como así también lingüísticos, que sean más cercanos a las necesidades e intereses de los estudiantes y contribuyan para alcanzar los objetivos propuestos en este proyecto.

Ambas escuelas nocturnas se encuentran en barrios periféricos de la ciudad. Los mismos presentan características de comunidades de bajos recursos con una población trabajadora. Las instituciones son centros de educación media (CEM) de cuatro años de duración. Inglés tiene una carga horaria de tres horas cátedra en los dos últimos años semanales. En la tabla a continuación (Tabla 1) se resumen las características de cada escuela participante de la experiencia que se describirá, su ubicación, el curso y el año que participó, las edades de los participantes, el horario y el número de horas que se enseña inglés.

Institución	Barrio	Año	Número de alumnos	Horario	Edades
CENS 23 anexo CEM	General Mosconi	4 ^{to} año	7	1 módulo (70 minutos) lunes y medio módulo (35 minutos) el miércoles	Entre 18 y 20 años
CEM 68	J. J. Gómez	3 ^{er} año	22	Un módulo y medio los viernes	Entre 18 y 50 años
CEM 68	J. J. Gómez	4 ^{to} año	7	Un módulo y medio los viernes	Entre 18 y 55 años

Tabla 1. Instituciones y características de los grupos

Si bien los alumnos se encuentran cursando los últimos años de la escuela y tienen inglés desde primer año, su nivel con respecto a la lengua extranjera es elemental debido a una gran variedad de factores internos y externos que afectan la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero en nuestros contextos particulares. Los estudiantes no han asistido a institutos privados de idioma y la gran mayoría ha cursado el secundario en colegios diurnos. Por diferentes razones han tenido que dejar y han retomado sus estudios, trayendo, así, consigo distintas experiencias y conocimientos sobre esta materia. Pocos son los casos en que han retomado sus estudios después de un impase de varios años.

En nuestro contexto, los saberes que forman parte de esta asignatura como así también la materia en sí misma se presentan, muchas veces, como ajenos a la realidad cotidiana de nuestros alumnos y es común escuchar críticas tales como: “¿Cuándo voy a usar esto profe?” o “¿Para qué me va a servir aprender inglés si nunca voy a viajar afuera?”. Una manera de abordar esta problemática fue mediante la inclusión de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), y así adecuar y acercar un poco más los temas previstos en la currícula a la realidad de nuestras escuelas y promover un aprendizaje más significativo.

En la experiencia que describiremos a continuación se trabajó con leyendas como género literario en un intento de relacionar ejes de conocimiento dentro del área Lengua y Literatura en un contexto AICLE, donde según Coyle *et al.* (2010:1) “una segunda lengua es empleada para la enseñanza y el aprendizaje tanto de la lengua extranjera como del contenido mismo”. Como punto de partida seguimos el diseño curricular del Ministerio de Educación de Río Negro, donde parte de los propósitos estipula que “las identidades sociales se expresan y realizan a través de diferentes manifestaciones y prácticas culturales como, por ejemplo, leyendas...” (pág. 93). Los saberes se definen como “**la lectura e interpretación de diversas fuentes de información tales como** testimonios orales y escritos, fotografías, documentos cartográficos, imágenes, gráficos, ilustraciones, narraciones, **leyendas**, entre las más importantes; sobre distintas sociedades y territorios” (pág. 161). En este marco, en una primera etapa de la experiencia, los alumnos leyeron e interpretaron leyendas Mapuches. Con el objetivo de expandir los horizontes culturales de los estudiantes y desarrollar la competencia intercultural, en una etapa siguiente también se trabajó con textos de pueblos originarios de Filipinas y Norteamérica que les sirvieran de modelos textuales para que ellos luego produjeran sus propias versiones.

El diseño de la secuencia didáctica se basó en la propuesta de Nation (2001), que recuperan Boers y Lindstromberg (2008) cuando proponen un ciclo de concienciación⁴ (*noticing*), recuperación de la memoria (*retrieval*), y uso generativo (*generative use*) para un enfoque léxico a la enseñanza y al aprendizaje de secuencias de palabras como las estudiadas en este caso.

Para introducir la unidad se realizaron actividades de pre-lectura basadas en *The Legend of the Red Rose* (Goodnight 2009), con el objeto de activar conocimientos previos con respecto a las características textuales del género y predicciones sobre el eje temático

⁴ Término empleado por Fernández Montes (2011).

de cada leyenda. Durante la lectura se trabajó con tareas de comprensión que, por un lado, ayudaron al entendimiento global, y, por otro, al reconocimiento en el input de aquellas secuencias formulaicas (SF) que contribuían a la organización cronológica de los eventos en la leyenda.

Las secuencias que se trabajaron fueron las siguientes ocho:

<i>This is the story of ...</i>	<i>Many moons ago,</i>
<i>The first year, ...</i>	<i>Happiness did not last past the second year.</i>
<i>Weeks later,</i>	<i>In the spring, ...</i>
<i>The next day, ...</i>	<i>That is why to this day...</i>

Tabla 2. Secuencias formulaicas seleccionadas.

Luego de dirigir la atención de los estudiantes a la forma, el significado y el uso general de cada SF, se los invitó a reflexionar sobre la función que cumplen en el relato. Unieron las frases con sus traducciones y analizaron la ubicación de la frase en la oración, los signos de puntuación que las acompañan y así descubrieron que algunas de las SF son fijas y otras admiten cierto grado de variación a través de palabras que se insertan en lugar de otras. Por ejemplo, de la frase original *Many moons ago* derivaron las posibles SF *Many suns ago*, *Many summers ago* y una variación más alejada literariamente, pero más frecuente en el inglés, *Many years ago*. A sugerencia de los estudiantes, también se analizó la posibilidad de introducir cambios en la SF *Happiness did not last past the second year*, para modificar no solo la emoción e incluir *sadness*, sino también activar sus conocimientos previos de la lengua extranjera e insertar palabras como *day*, *week* y *month* en reemplazo de *year* y ordinales como *first* o *third* en lugar de *second*.

En la etapa de recuperación de las SF de la memoria (*retrieval*) dentro del ciclo propuesto por Nation (2001) se ofrecen oportunidades para que los estudiantes traigan a su memoria las frases observadas y enfocadas en la etapa anterior (*noticing*), las encuentren nuevamente a través de actividades que reactiven y refuercen el conocimiento de las mismas y así se favorezca su almacenamiento en la memoria a largo plazo. Para esta fase, los alumnos participaron de una tarea adaptada de dictado colaborativo (*dicto-composition*, Lindstromberg y Boers 2008: 31), donde cada una de las docentes dictó una serie de oraciones extraídas de la leyenda ya trabajada que contenían las SF. Los estudiantes tomaban notas de la mayor cantidad de palabras posibles. Luego, con un compañero compararon sus producciones y produjeron nuevas oraciones con los extractos

del texto que recordaban. Finalmente, los alumnos las leyeron en voz alta mientras que sus compañeros chequeaban y completaban las suyas.

En un siguiente paso, se les presentó a los estudiantes una versión adaptada de otra leyenda (*The Legend of Makahiya*), con blancos para que ellos completaran con las secuencias adecuadas, que eran cuatro de las SFs trabajadas en la primera leyenda. Luego de actividades de pre-lectura y comprensión general, trabajaron en grupos para elegir cuál de las SF provistas (una no correspondía) podían usar para completar los espacios en blanco. Luego se reflexionó sobre el uso de las secuencias en el contexto provisto.

En el caso de la escuela CEM 68, antes de proceder a la actividad anterior, los estudiantes primero exploraron la conformación de las SF a través de una *lexical line-up* (Nixon y Tomlinson 2003: 65), donde identificaron las palabras que componen cada una de las frases trabajadas uniéndolas con flechas, como en el ejemplo a continuación.

This	is	first	story	in
The	moon	the	weeks	of

Figura 1. Ejemplo de la actividad *lexical line-up*

También en esta escuela, se propuso trabajar con una actividad que fomenta la recuperación de SF de la memoria con dos versiones del *Framer Model* de Buehl (2001); en una (ver Figura 2 abajo) se les ofrece la definición o traducción, un dibujo, antónimos y ejemplos de la secuencia distribuidos gráficamente para que los estudiantes adivinen, a partir de esos datos, cuál es la frase a recuperar. En otra alternativa de este mismo tipo de tarea los estudiantes son quienes, a partir de la secuencia, completan el diagrama con la información requerida.

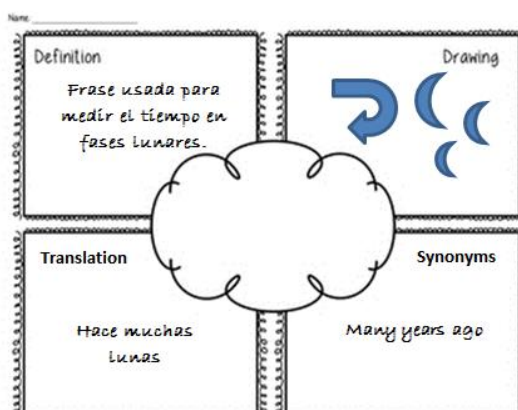


Figura 2. Ejemplo del *Framer Model* para la SF *Many moons ago*

La siguiente fase de Nation (2001) y que toman Boers y Lindstromberg (2008), de uso generativo o producción, tiene como propósito guiar a los estudiantes en el uso productivo de las secuencias enfocadas para expresar su significado en un contexto nuevo. Como trabajo previo a la producción libre, cada estudiante seleccionó un fenómeno natural, como, por ejemplo, la aurora boreal, otro eligió explicar el origen del folclore como danza nacional, y otro dedicó su escrito al proceso de cómo un jugador de fútbol se convirtió en leyenda.

Los alumnos completaron un organizador gráfico (ver Figura 3) que contribuyera al diseño de la nueva leyenda teniendo en cuenta todos los elementos constitutivos de la misma. En este gráfico los aprendientes incluyeron los personajes, eventos, y la trama, entre otros.

NARRATIVE ORGANIZER

Title: _____
 Author: _____ Theme: _____

Setting+Character(s) (Quick Draw) Problem X: _____
 Goal ●: _____ **BIG IDEA!**

Attempts to Reach Goal or Solve Problem

Beginning	Middle	End
Setting+Character+ Start of Problem 	Action (Events)	Solution
(PLOT)		

-Outcome-

Resolution:
 Lesson/Message/Theme

Figura 3. Organizador gráfico para relatos narrativos⁵

⁵ <https://pin.it/gcpdiabmbi3yjk>

En un paso siguiente procedieron a la escritura de su propia leyenda con las siguientes características: se les permitió redactarlas en español incluyendo las SF estudiadas en L2 y se los animó a que hicieran uso de cualquier otra palabra y/o frase que ya conocieran en la lengua extranjera. Además, se les planteó como desafío que buscaran cómo expresar sus ideas en inglés por sus propios medios en diccionarios o en Internet.

Son precisamente estas producciones individuales finales de las leyendas lo que constituye nuestro corpus, que analizaremos a continuación en cuanto al uso de las secuencias formulaicas trabajadas en clase. Asimismo, discutiremos las reacciones afectivas que despertó este tipo de trabajo en el aula.⁶

Resultados y discusión

Se recolectaron siete leyendas en el CENS 23 Anexo CEM, de las cuales cinco son textos que relatan el origen de una historia de amor, una historia de terror y una que describe la leyenda de un futbolista.

En Tabla 3 se registran los nombres de las leyendas, el número de palabras utilizadas en cada texto, las SF empleadas y si se recurrió al inglés para alguna otra sección del texto. En la columna de las secuencias se empleó un código de colores para identificar cada una de las frases enseñadas. Con un mismo color se resaltaron las SF que aparecieron originalmente en los textos base y también aquellas variaciones aceptadas sobre una misma secuencia. Por ejemplo, en verde se registraron las dos instancias de *weeks later* y sus variaciones, *days después* y *many years later*. De las ocho frases enseñadas, los estudiantes emplearon siete en sus producciones y no usaron *In the spring*. Si bien en clase se trabajaron las distintas posibilidades de variación que admitía esta secuencia, es difícil explicar su falta de uso.

Cabe mencionar que en ningún momento las docentes forzaron el uso de las secuencias en los escritos de los estudiantes y que la decisión de incluir o no las frases enseñadas quedó librado a las ideas que ellos querían expresar. Las actividades que realizaron previo a la redacción eran de tipo guiado y graduado durante las fases de concienciación y recuperación de la memoria, donde el uso de las SF se limitaba, por ejemplo, a completar un blanco en una oración. No obstante, el proceso de la escritura de

⁶ Al momento de la redacción del trabajo uno de los cursos no había finalizado la experiencia debido a inconvenientes y suspensión de actividades en las fechas que tenían clases de inglés. Así los datos analizados son los correspondientes únicamente al CENS 23 Anexo CEM.

las leyendas fue totalmente libre. Ellos seleccionaron qué leyenda querían escribir, qué personajes incluirían, cuál sería la trama, etc. Es por ello que la ausencia de producciones de la frase *In the Spring* no necesariamente indica falta de adquisición de la secuencia, sino meramente la libertad de elección de los estudiantes con respecto a emplear las SF o no en sus escritos. Nuestro análisis se enfocará en aquellas producciones registradas.

	Número de pal.	SFs	Otras palabras en inglés
1. La viuda blanca	231	The next day Weeks later Days después (3)	He - she
2. Un amor imposible	241	This is the story of Weeks later The first years Happiness did not last past the first year That is why to this day (5)	He The she
3. Aurora	162	This is the legend of the Aurora Happiness did not last past the second year Weeks later That is why to this day...(4)	
4. Fernando Ezequiel Cavenaghi	276	This is the story of Many years later (2)	Todo el primer párrafo (51 palabras) For some months
5. El amor y el folklore	248	This is the story of Weeks later That is why to this day That same year (4)	By the teachers There were I have heard it told in
6. (Sin título)	237	*Many year ago The first year The next day (3)	the priest came in three days
7. La rosa	456	*Many moon ago The next day Weeks later (3)	Dos párrafos enteros (147 palabras)

Tabla 3. Leyendas y SF empleadas

Al analizar la Tabla 3 se observa que los estudiantes emplearon un total de 24 secuencias en siete leyendas, de las cuales la favorita fue *Weeks later* con sus variaciones,

seguido de *This is the story of...* Se registran por lo menos dos usos de SF por estudiante, lo que indica que para todos ellos hubo un efecto beneficioso de la experiencia con este tipo de actividades. Es interesante destacar nuevamente el empleo de la gran mayoría de las secuencias.

Algunos estudiantes tomaron la oportunidad de redactar una leyenda como todo un desafío y escribieron textos extensos tanto en español como en inglés. Dos de ellos en particular se comprometieron con la tarea y con el uso del idioma extranjero de manera tal que recurrieron a diccionarios y traductores online para crear textos acordes a lo que ellos interpretaron era lo planteado en la actividad. En estos casos (4 y 7 en Tabla 3), a mayor cantidad de texto escrito, mayor uso del idioma inglés. Contrariamente, en el texto (1), La viuda blanca, el estudiante escribió alrededor de 350 palabras y sólo incluyó tres de las frases y seis pronombres personales en inglés.

Motivados por las actividades que promovieron los reemplazos de diversas palabras constituyentes de las SF, muchos estudiantes produjeron en sus creaciones SF modificadas a partir de las que se trabajaron en la fase de concienciación. Así, incluyeron espontáneamente siete variaciones de SF en sus leyendas como **Many year ago, This is the legend of...*, y *Days* después. Asimismo, uno de ellos amalgamó las dos secuencias *Weeks later + Many moons ago* en su versión apropiada de la SF existente, *Many years later*.

Los que más jugaron con otras frases posibles en inglés aparentemente parecen contar con mayores conocimientos de la LE o presentan características personales que manifiestan como de interés en aprender y usar el idioma extranjero. Son estos estudiantes los que recurrieron a diccionarios y traductores on-line y produjeron mayor proporción de sus leyendas en inglés.

Las temáticas seleccionadas para las leyendas se relacionaron con aspectos culturales propios de la zona (comunidades mapuches y tehuelches) o nacionales (bailes folclóricos y deportes nacionales), lo que resalta la importancia de proveer a los estudiantes de instancias de acceso a los bienes culturales y de desarrollo de la creatividad a través de instrumentos brindados por la lengua extranjera.

Otro beneficio observado a partir de esta experiencia es el sentimiento generalizado de satisfacción entre los estudiantes por haber logrado completar la tarea de redacción de una leyenda, especialmente cuando inicialmente consideraron este desafío como inalcanzable. La posibilidad de poder emplear ambos idiomas, en algunos casos con una fuerte dependencia de la lengua materna en sus textos, les facilitó superar la dificultad,

sentirse seguros y capaces de alcanzar el objetivo propuesto en tanto que se permitieron jugar con el inglés de acuerdo a sus capacidades, intereses y compromiso con la tarea.

Las secuencias formulaicas en esta experiencia les brindaron a los estudiantes lo que Dechert (1983) denomina “islas de confiabilidad”, es decir, frases que ya conocen, en las que se apoyan para transmitir sus ideas y que les dan confianza porque las saben aplicar. A través de las SF enseñadas, pudieron organizar sus relatos cronológica y lógicamente y, alrededor de estas frases acomodar los eventos, los personajes y la trama que pensaron en su L1.

Implicancias para la enseñanza de un idioma extranjero en nivel medio

La experiencia que describimos en este trabajo demuestra que es posible implementar la enseñanza de las secuencias formulaicas aun en niveles bajos de proficiencia en la lengua extranjera. Las SF que cumplen funciones de organizadores discursivos de índole cronológica resultan sencillas de adquirir y fácilmente aplicables a los tipos de textos que se trabajan en las aulas de inglés en escuelas públicas de nivel medio.

También resulta evidente que con solo tres clases se les proveyó del input necesario para que reconozcan las SF, analicen su uso y se atrevan a emplearlas productivamente al tiempo que exploraron y se apropien de bienes culturales sobre diversas temáticas nacionales e internacionales.

Estudios de este tipo demuestran que es necesario que los docentes de lenguas extranjeras inviten a los estudiantes a reconocer estas cadenas de palabras en el input ofrecido ya que las secuencias formulaicas les brindan un andamiaje en el idioma extranjero donde anclar sus ideas, de manera tal que la forma y el significado estén empaquetados en una misma frase que pueden emplear productivamente en otros contextos.

Bibliografía

The Legend of Makahiya. Recuperado el 3 de octubre de 2018 en:
<http://myths.e2bn.org/mythsandlegends/userstory711-the-legend-of-makahiya.html>

Anexo 1: Diseño curricular – Escuela Secundaria- Ministerio de Educación y Derechos Humanos, ESRN en file:///C:/Users/saili/Downloads/anexo-1-diseno-curricular-esrn.pdf

Brown, Gillian y George Yule (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Buehl, Doug. (2001). *Classroom strategies for interactive learning*. Newark, Del, International Reading Association.
- Coyle, Do, P Hood, Philip y David Marsh (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dechert, Hans W. (1983). How a story is done in a second language. En Claus Faerch y Gabrielle Kasper (eds.) *Strategies for Interlanguage Communication*, Londres, Longman, pp. 175-95.
- Erman, Britt y Beatrice Warren (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20 (1), 29-62.
- Goodnight, Laura. (2009). *The Legend of the Red Rose*. Recuperado el 3 de octubre de 2018 en: <http://www.authorsden.com/visit/viewshortstory.asp?id=43126>
- Lindstromberg, y Boers (2008).
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Nixon, Caroline and Tomlinson, Michael. (2003). *Primary Vocabulary Box*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Schmitt, Norbert. (2010). *Researching Vocabulary: a Vocabulary Research Manual*. Londres, Palgrave Macmillan.
- Wood, David (2015). *Fundamentals of formulaic language: An introduction*. Londres, Bloomsbury Publishing.
- Wray, Alison (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press.