

¿Qué lugar merecen las canciones en el aula de ILE? Un estudio de caso sobre las opiniones de alumnos universitarios avanzados acerca de la enseñanza de secuencias formulaicas¹⁷²

Magdalena Zinkgraf, maguizinkgraf@gmail.com

Gabriela Fernández, g_v_fernandez@hotmail.com

Ma. del Mar Valcarce, marvalcarce4@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue
General Roca, Argentina

Resumen

Hace varias décadas que las canciones gozan de un lugar tanto destacado como polémico en el aula para el aprendizaje de los idiomas extranjeros (Rodríguez Lopez 2005; Mazzucheli y Mazzucheli 2006). La problemática alrededor de este género en contextos pedagógicos gira en torno al impacto de las mismas en la presentación y práctica de estructuras gramaticales y la incorporación de vocabulario específico. Las nuevas perspectivas del vocabulario y su enseñanza (Sinclair 1991; Lewis 1993, 1997 y 2000; Hoey 2005; Meunier y Granger 2008; Schmitt 2010) promueven una visión del léxico que supera a la palabra como unidad de análisis, enfatizando la enseñanza de distintos tipos de unidades plurilexemáticas, entre las que

¹⁷² Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación Jo23 dirigido por M. Zinkgraf y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue.

se encuentran las secuencias formulaicas (SFs). Estas unidades son, según Wray (2002), "una secuencia, continua o discontinua, de palabras [...] almacenada y recuperada como una unidad de la memoria en el momento de uso," no sujeta a generación o análisis de la gramática del lenguaje" (p. 9).

Como experiencia piloto se diseñó y dictó una clase focalizada en secuencias formulaicas de una canción a un grupo reducido de alumnos universitarios avanzados del Profesorado y Traductorado en Inglés, Fadel, UNCo, luego de la cual se les suministró una encuesta. Dicho cuestionario los invitaba a reflexionar sobre el uso de canciones en el aprendizaje de un idioma extranjero para así determinar si las tareas diseñadas facilitaban la adquisición de las secuencias seleccionadas. A partir de los resultados, se esbozan posibles líneas de acción para enseñar SFs por medio de canciones en contextos similares, que permitan a los alumnos ampliar su léxico mediante construcciones más idiomáticas y naturales según el uso nativo. Asimismo, se sugieren opciones de diseño de materiales didácticos para su implementación con miras a construir un entorno de aprendizaje significativo y perdurable que favorezca la apropiación de nuestro objeto de estudio.

Palabras claves: secuencias formulaicas, inglés como lengua extranjera, canciones, opiniones, impacto

Introducción

Con el auge de los estudios de corpus, se ha puesto de relevancia el papel central que juegan las unidades pluri-lexemáticas y es en este marco que el empleo de canciones como input para el aprendizaje de secuencias formulaicas (SFs) reviste de gran potencial. En este trabajo presentamos los resultados de una encuesta administrada a alumnos universitarios de inglés como lengua extranjera de nivel avanzado en cuanto a sus percepciones sobre la utilidad de canciones en el aula. En primer lugar, se describe el marco teórico con respecto a las secuencias formulaicas para luego caracterizar este estudio de caso en términos de los participantes, el contexto y el diseño metodológico. Los resultados se organizaron alrededor de tres de las preguntas de la encuesta en base a las cuales se discuten posibles implicancias para el aula de ILE.

1. Marco teórico

Hace varias décadas que las canciones gozan de un lugar tanto destacado como polémico en el aula para el aprendizaje de los idiomas extranjeros (Rodríguez Lopez 2005; Mazzucheli y Mazzucheli 2006). La problemática alrededor de este género en contextos pedagógicos gira en torno al impacto de las mismas en la presentación y práctica de estructuras gramaticales y de vocabulario específico y su adquisición.

Las nuevas perspectivas del vocabulario y su enseñanza (Sinclair 1991; Lewis 1993, 1997 y 2000; Hoey 2005; Meunier y Granger 2008; Schmitt 2010) promueven una visión del léxico que supera a la pala-

bra como unidad de análisis. Mientras que en el pasado saber una palabra en un idioma extranjero implicaba tener conocimiento de su forma, su significado y traducción, en la década de los 80 y a partir de las propuestas de Meara (1983, 1992) y Nation (2001), la lingüística comenzó gradualmente a incorporar otros aspectos más específicos del vocabulario que permiten a los hablantes enriquecer su léxico y emplearlo eficientemente. Usar una palabra de manera adecuada implica también emplearla en los contextos colocacionales típicos, con su propia connotación, acompañándola de los patrones gramaticales que su uso rige (*colligation*- Hoey 2005).

A partir de los 90, la proliferación de estudios de corpus de hablantes nativos ofreció evidencia sustancial de la existencia de cadenas de palabras que típicamente aparecen juntas en distintos tipos de texto y contextos situacionales. En 1991, Sinclair postula dos principios que cambian la mirada de la lingüística en cuanto al léxico. El Principio de Idiomaticidad establece que los hablantes de un idioma tienen a su disposición una variedad de frases que funcionan como una unidad. El uso del lenguaje no es libre ni enteramente creativo sino que está delimitado: la selección de una palabra trae consigo otras asociadas a su uso. El Principio de Selección Libre ofrece libertad al hablante sólo cuando una unidad de significado se completa. Es entonces cuando el hablante puede introducir cambios y emplear su libertad para seleccionar otras posibilidades que respeten la gramática.

Autores como Nattinger y DeCarrico (1992), Moon (1998) y Biber *et al.* (1999) acuñaron términos como “patrones y rutinas prefabricados”, “unidades pluri-lexemáticas” y “paquetes léxicos” respectivamente para referirse a este tipo de grupos de palabras tan recurrentes en los cor-

pus. En nuestro estudio adoptaremos el propuesto por Wray (2002), “secuencias formulaicas” (SFs) que se definen como “una secuencia, continua o discontinua, de palabras [...] almacenada y recuperada como una unidad de la memoria en el momento de uso, no sujeta a generación o análisis de la gramática del lenguaje” (p. 9).

Este cambio de paradigma ha ido modificando el objeto de estudio de la adquisición de vocabulario en lenguas extranjeras para incluir no sólo ítems léxicos individuales sino también este tipo de cadenas a las que nos hemos referido arriba. Esta nueva visión conlleva una reformulación de nuestras prácticas docentes en cuanto a la enseñanza de vocabulario. Así, a fin de explorar la repercusión de esta perspectiva, recurrimos al uso de canciones en inglés como material auténtico sobre el cual abordar la enseñanza de ciertas secuencias formulaicas para que las mismas sean significativas y de interés para los aprendientes (Granger y Meunier 2008).

Justifica la selección de canciones, por un lado, el hecho de que son particularmente atractivas para los alumnos por su actualidad y temáticas universales así como por la importancia que les otorgan en sus vidas. Las canciones son un medio significativo de identificación generacional y de pertenencia. Por otro lado, desde un punto de vista lingüístico, este tipo de texto constituye una fuente auténtica de uso contemporáneo del idioma y por ello refleja el empleo natural y actual, y la recurrencia de estas secuencias formulaicas. Además, la combinación de ritmo y melodía junto con la letra, patrones gramaticales y giros idiomáticos responde a una estructura fija y recurrente característica de este género textual, en el cual la repetición intrínseca es esencial para transmitir el mensaje deseado. Como ocurre con la poesía, esto crea un efecto único que facilita

el registro perdurable en la memoria a largo plazo (Boers and Lindstromberg 2009). En consecuencia, es evidente el potencial pedagógico que las canciones ofrecen para estudiantes de lenguas extranjeras de diferentes edades.

Sin embargo, es necesario evaluar si este tipo de textos tienen el mismo impacto en alumnos universitarios de nivel avanzado de inglés como lengua extranjera (ILE), y de ser así, implementarlos más frecuentemente en dicho contexto. A tal fin se diseñó la experiencia que se describe a continuación.

2. El estudio

En esta sección caracterizaremos una intervención pedagógica llevada a cabo en un entorno universitario sobre los posibles efectos de trabajar con una canción en la enseñanza de 7 secuencias formulaicas seleccionadas.

2.1. Objetivo

El objetivo general de la experiencia fue evaluar el impacto de una serie de actividades orientadas a promover el aprendizaje de ciertas SFs presentes en una canción. Otro objetivo fue explorar las ventajas y desventajas que perciben los alumnos al trabajar con canciones en un idioma extranjero y medir la efectividad de las tareas propuestas a partir de sus opiniones, tema central de este trabajo.

2.2. Contexto

Los participantes de este estudio fueron estudiantes universitarios avanzados del Profesorado y Traductorado en Inglés, de la Facultad de

Lenguas, UNCo, que cursaron la asignatura Inglés IV en el 2011, durante el 4º año de sus carreras. Este curso de inglés como lengua extranjera tiene por objeto desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes en las cuatro macro-habilidades (lectura, escritura, escucha y habla) y les permite alcanzar un nivel C2 dentro del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Participaron de esta experiencia y completaron la encuesta suministrada 13 de los alumnos y alumnas de esta materia cuyas edades oscilaban entre 20 y 27 años.

2.3. Metodología

Se diseñó y dictó una clase focalizada en la enseñanza de 7 secuencias formulaicas de la canción *How to save a life* de The Fray, luego de la cual se suministró una encuesta.

2.3.1. Intervención pedagógica

Previo a la clase con la canción, y a fin de determinar si los estudiantes identificaban como secuencias aquellas seleccionadas por las investigadoras y eran capaces de producirlas a partir de un contexto acotado, se administró un test *cloze* que consistió en completar 20 oraciones con una palabra cuya primera letra se ofreció como ayuda. A continuación se procedió a realizar las tareas de escucha planificadas en base a la canción. La clase constaba de siete actividades. En una primera instancia, se les solicitó a los estudiantes que escucharan la canción a fin de familiarizarse con el texto y a su vez identificar alguna de las secuencias presentes en la actividad anterior, el test.

Luego de escucharla nuevamente, se los invitó a predecir la temática de la canción en base a lo comprendido y la relación entre su

contenido y el título. En una tercera actividad de escucha los estudiantes se concentraron en registrar aquellas cadenas de palabras que les resultaban interesantes para luego compartirlas en pequeños grupos a fin de recomponer una línea o una estrofa.

Antes de escucharla una cuarta vez, completaron una tarea de unir con flechas principio y final de siete secuencias de palabras. Los alumnos controlaron esta actividad en forma individual con una nueva escucha, a través de la cual también determinaron el orden de aparición de las SFs en las estrofas, y sus significados.

A partir de la siguiente tarea, los estudiantes contaron con la versión escrita de la canción y buscaron, en la misma, expresiones idiomáticas cuyos significados coincidieran con las definiciones ofrecidas en dicha actividad.

Luego de trabajar intensivamente en la letra, los estudiantes se agruparon para reflexionar e intercambiar ideas a partir de una serie de preguntas sobre el posible tema de la misma, sus protagonistas o la fuente de inspiración de su autor, entre algunos de los aspectos que discutieron.

Finalmente, se diseñó una tarea para regresar al objetivo de la clase: la enseñanza de determinadas cadenas léxicas. Ésta consistía en completar con una única palabra los espacios en blanco en cuatro grupos de oraciones (una palabra diferente por cada grupo), y así recuperar vocabulario participante de las SFs trabajadas en las actividades anteriores. De esta manera, ellos lograron contemplar las múltiples acepciones de una misma palabra, identificar nuevas cadenas léxicas a partir de estos nuevos significados y registrar usos posibles de las mismas.

2.3.2. Recolección de datos: encuesta

La encuesta los invitaba a reflexionar sobre el uso de canciones en el aprendizaje de un idioma extranjero para así determinar si las tareas diseñadas facilitaban la adquisición de las secuencias seleccionadas. La misma constaba de seis preguntas abiertas en inglés orientadas a que los alumnos evaluaran las actividades realizadas sobre la canción y ofrecieran su opinión personal sobre el aprendizaje de vocabulario, y del lenguaje en general, a través de las mismas. Los participantes fueron invitados a responder la encuesta ya sea en su lengua materna o en inglés y de manera anónima, si así lo deseasen. A continuación se detallan las preguntas formuladas.

- a. ¿Qué actividad te ayudó más a aprender estas frases? ¿Por qué?
- b. ¿Cuál no?
- c. ¿Qué opinás sobre aprender vocabulario con canciones?
- d. ¿Qué opinás sobre el uso de canciones en aula de inglés?
- e. ¿Qué aspectos de la lengua podemos aprender con canciones?
- f. ¿Qué es lo que no te gusta sobre aprender con canciones? ¿Por qué?

Cuadro 1. Encuesta

Las primeras dos tenían como objetivo que los estudiantes reflexionaran sobre la efectividad de las tareas realizadas para aprender las secuencias formulaicas seleccionadas y juzgaran cuáles les resultaron útiles y cuáles no. Las preguntas c. y d. buscaban elicitación de las opiniones de los estudiantes sobre el uso de canciones para la adquisición de vocabulario y del lenguaje en general en el aula de inglés, en tanto que e. les permitía expresarse en cuanto a otros aspectos de la lengua. Por último, la pregunta f. estaba orientada a que los alumnos opinaran acerca

de los aspectos negativos, si existieran, de trabajar con esta herramienta. De la totalidad de estas preguntas, en este trabajo nos ocuparemos únicamente de aquellas que hacen referencia a las canciones como medio de aprendizaje, es decir, c., d. y f.

3. Resultados

En esta sección describiremos los resultados obtenidos para las preguntas específicas que se relacionan con el objetivo de nuestro trabajo. A fin de preservar la identidad de los encuestados, sus contribuciones serán codificadas con un número que los identifica como participante (P) y un número x.

3.1. Pregunta c. ¿Qué opinás sobre aprender vocabulario con canciones?

El análisis de las respuestas para esta pregunta deja entrever que la mayoría de los alumnos consultados coinciden al resaltar aspectos positivos de aprender vocabulario con canciones, si bien algunos mencionan ciertas condiciones o restricciones para que el aprendizaje a través de esta herramienta sea efectivo.

En primer lugar, destacan como productivo el hecho de que las canciones se constituyen como contextos naturales de uso lingüístico (P7) y que son “parte de nuestra vida cotidiana” (P6). Además, enfatizan que “la mayoría de las personas disfruta de la música” (P1). La gran cantidad de adjetivos de connotación positiva empleados en las respuestas son indicadores de la buena recepción de este recurso. Los alumnos describen esta experiencia no sólo como “interesante”, “atractiva”, “divertida” y “dinámica” sino también como

“útil”, “beneficiosa” y “conducente al aprendizaje”.

Asimismo, resulta llamativa la recurrente mención que hacen de la importancia que tienen las canciones para ayudarlos a memorizar frases. Algunos se refieren a cómo el ritmo y la melodía contribuyen a guardar en la memoria líneas y hasta estrofas enteras de una canción. Otros enfatizan la estructura interna de este tipo de textos como un factor que facilita la incorporación de vocabulario nuevo: el estribillo, al ser repetido varias veces, permite el registro de las frases que aparecen en éste. Un participante en particular expresó que aprender vocabulario a través de canciones le resulta más provechoso que a través de los textos escritos propios de contextos áulicos. P1 manifestó que las canciones también contribuyen tanto al aprendizaje de vocabulario como al desarrollo de otras capacidades en un idioma extranjero como la escucha.

Sin embargo, algunos participantes destacaron aspectos negativos de este tipo de trabajo: por un lado, las canciones les pueden resultar confusas desde un punto de vista gramatical (P7) ya que, por razones de métrica, rima o de estilo, algunas letras contienen versiones no-canónicas que los alumnos deberían evitar reproducir. Por otro lado, el participante P4 expresó su percepción de que algunas estructuras típicas del género de las canciones no siempre son aplicables a otros tipos de textos, en especial a sus producciones académicas. Un tercer estudiante condicionó la efectividad de estas tareas a aspectos personales que se relacionan con estilos de aprendizaje, es decir, sólo aquellos que prestan atención a las letras y a la manera en que se combinan las palabras podrán obtener beneficios.

Es notable que las respuestas reflejen dos tendencias en cuanto a la utilización de canciones para el aprendizaje de vocabulario: razo-

nes pedagógicas como la motivación, el efecto en la memoria y referencias al contexto lingüístico y cuestiones de índole personal, es decir factores internos a los aprendientes.

3.2. Pregunta d. ¿Qué opinás sobre el uso de canciones en aula de inglés?

Aunque similar a la anterior, esta pregunta apunta a una percepción más abarcativa de la utilidad de las canciones para el aprendizaje de lengua extranjera en general. La mayoría de los participantes aportaron aún más motivos pedagógicos a los ofrecidos en la pregunta anterior. Sostienen que actividades de este tipo generan una atmósfera “agradable”, “divertida” y “recreativa” en clase, la cual disfrutan. Además, no sólo recalcaron que facilitan el aprendizaje sino que también alentaron a los profesores “a usarlas en sus clases más frecuentemente” (P3). Por otro lado, hicieron referencia al potencial lingüístico de las canciones para aprender “diferentes aspectos del lenguaje” (P6, P10) (entonación, pronunciación y reglas gramaticales) así como para desarrollar la escucha.

No obstante, es significativa la reiterada mención que hicieron del léxico, enfatizando que a través de las canciones pueden aprender expresiones idiomáticas, palabras y vocabulario en líneas generales.

Es interesante observar que tres de los participantes (P1, P10 y P11) mostraron ciertas reservas con respecto al uso de canciones debido a que las perciben como fuentes poco confiables desde el punto de vista lingüístico: comúnmente presentan estructuras agramaticales.

3.3. Pregunta f. ¿Qué es lo que no te gusta sobre aprender con canciones? ¿Por qué?

Esta pregunta tiene por objetivo indagar sobre aquellos aspectos negativos del trabajo con canciones en el aula de ILE. Las respuestas pueden ser agrupadas bajo tres problemáticas: dificultades al decodificar el lenguaje oral, al desentrañar significados de palabras y frases y el conflicto que les generan algunas frases agramaticales de las letras.

En cuanto a la primera cuestión, algunos estudiantes expresaron que escuchar una canción nueva por primera vez les genera frustración (P3) porque sienten que no entienden la letra (P2), no comprenden al cantante cuando interpreta la canción (P13) y que estos factores interfieren con el aprendizaje. Sin embargo, destacaron que estas mismas pueden ser consideradas como desafíos a superar.

Además, algunos mencionaron el hecho de que en muchas letras de canciones les resulta difícil descifrar el contenido y percatarse de la intención del intérprete que subyace la selección de ciertos giros idiomáticos y frases, dado que el significado es algo “oscuro” (P8). Esto podría relacionarse con la complejidad estructural de la canción como texto que respeta ciertos cánones de poesía (métrica, rima) o con cuestiones más profundas que involucran los significados del vocabulario empleado y las intenciones deseadas. Un participante incluso indicó que el uso de expresiones que son infrecuentes según su conocimiento del idioma puede inducirlos a cometer errores en sus producciones (P9).

Por último, otros estudiantes (P11, P12) advirtieron que usos no canónicos (de tipo gramatical, estilístico o de registro) en las canciones los pueden llevar a reproducir esos errores involuntariamente y en forma naturalizada y hasta adquirir construcciones erróneas o inapropiadas para un entorno académico, como consecuencia de

lo pegadiza de algunas de ellas. El participante (6) además concluyó que las canciones tienen un uso acotado debido a que, según su opinión, no pueden ser utilizadas para trabajar otros aspectos de la lengua y que sólo permiten un acercamiento recreativo al lenguaje.

Es importante mencionar que el participante (7) destacó que las ventajas del empleo de canciones superan las desventajas ya que permiten el contacto directo con el lenguaje en uso en contextos naturales y significativos, especialmente cuando se aprende un idioma como lengua extranjera.

Si bien las respuestas en general evalúan los pros y los contras de este tipo de texto, un estudiante en particular reflexionó sobre el diseño de los materiales que guían el trabajo con canciones y manifestó su disconformidad en cuanto a completar los espacios en blanco.

4. Discusión de los resultados

Del análisis detallado de las respuestas obtenidas, se desprenden las siguientes conclusiones. Los estudiantes resaltan muchos aspectos positivos relacionados con el uso de las canciones como fuentes de información lingüística. Hacen hincapié sobre la ventaja que ofrecen para afianzar en la memoria lo aprendido ya que, por las características mencionadas anteriormente, facilitan la retención de palabras, frases y construcciones.

También se observa una conciencia muy desarrollada sobre los posibles usos no-canónicos del lenguaje presentes en las canciones y la precaución que deben tener para emplear lo aprendido en contextos académicos. Como docentes, será parte de nuestra tarea advertirles sobre

la no-convencionalidad de algunas de estas construcciones en el input y las restricciones de uso que operan en el lenguaje a este respecto.

A pesar de que algunos se refirieron al aspecto lúdico y recreativo, pero no productivo, de este tipo de tareas en contraposición con lo que se acostumbra hacer en el aula de ILE, muchos reconocen su valor pedagógico para el idioma extranjero en general y para desarrollar otras capacidades inherentes a la lengua en uso con fines verdaderamente comunicativos.

Asimismo, se recalca la cantidad de vocabulario que se puede aprender de las canciones y en particular los participantes se refieren a “expresiones”: perciben su utilidad para adquirir cadenas léxicas que superan a la palabra como unidad de significado así como la naturaleza idiomática de estas construcciones y las características de este género, el cual favorece la visión del lenguaje descrita en el marco teórico de este trabajo.

5. Impacto pedagógico para el aula de un idioma extranjero

El trabajo con canciones en el aula de un idioma extranjero puede aplicarse en cualquier contexto de ILE, independientemente del nivel de competencia lingüística de los estudiantes. A tal efecto, las actividades planteadas deberán estar niveladas en cuanto a su grado de dificultad de acuerdo con su proficiencia en ILE. La selección de las secuencias formulaicas también deberá reflejar estas consideraciones (Boers y Lindstromberg 2009).

Teniendo en cuenta los resultados de este estudio exploratorio y dado que algunos de los participantes manifestaron las desventajas de escuchar la canción para su comprensión, las letras podrían ser empleadas como textos auténticos impresos y abordarse desde la

lecto-comprensión. Sin necesariamente modificar la esencia de la canción, diseñada para ser escuchada, proponemos que inicialmente se la trate como texto escrito. Luego de una clase que la trabaje de manera exhaustiva, garantizando su comprensión, así como la familiarización de los alumnos con la pronunciación y aspectos supra-segmentales de las secuencias formulaicas presentes, se podrá proceder a la escucha y a una práctica guiada de su interpretación cantada por parte de los alumnos.

Asimismo, considerando el potencial de este género para explotar múltiples SFs en contexto, el trabajo en clase con canciones debería ser incorporado de manera sistemática a la planificación anual y no sólo en forma esporádica por su atractivo motivacional. Se recomienda que, para maximizar su efectividad, se siga un esquema de trabajo general como el propuesto en Lindstromberg y Boers (2008), donde los alumnos

- 1) identifiquen ciertas unidades pluri-lexemáticas,
- 2) practiquen el uso y significado de las SFs y
- 3) revisen las restricciones para el empleo de las SFs. (pág. 11)

A tal efecto, los docentes deberán evaluar, para cada canción, cuáles secuencias son frecuentes en el idioma, y productivas, es decir aplicables a distintos contextos discursivos, y cuáles merecen ser enfocadas y analizadas en el aula y, entre ellas, seleccionar una cantidad no superior a siete u ocho para no recargar la capacidad de retención de la memoria (Boers & Lindstromberg 2009).

Según estos autores, en la primera etapa es esencial que los docentes generen un espacio para que los alumnos lleven a la concien-

cia y focalicen su atención en la presencia de estas cadenas léxicas en la canción y se percaten de su importancia como portadoras naturales de significado. Luego, deberán centrarse en aquellas secuencias seleccionadas, diseñando actividades que favorezcan el registro de las mismas y su retención en la memoria. Por último, los autores promueven la inclusión de etapas de revisión no sólo de manera cíclica y continua sino también contextualizada para garantizar la consolidación de estas SFs por parte de los alumnos.

Dentro de las dos primeras etapas es imperativo que los estudiantes dirijan su atención a las secuencias seleccionadas. A tal efecto, tareas como unir los principios y finales de ideas (expresadas en una o más líneas de una estrofa) que contengan las cadenas de palabras en cuestión y combinar las secuencias con sus definiciones contribuyen a que los estudiantes descubran que las mismas son unidades de significado. A continuación de estas actividades de reconocimiento, es prioritario que los aprendientes sean expuestos a numerosos ejemplos de uso en contextos significativos, donde las SFs se encuentren resaltadas tipográficamente **para captar y garantizar la atención de los estudiantes en estas construcciones**, de manera tal que ellos puedan generar sus propias hipótesis en cuanto al empleo y restricciones de las mismas (Lewis 1997, 2000).

Es fundamental también brindar oportunidades para que los alumnos hagan un uso creativo y personalizado de las secuencias y así las fijen en la memoria. En esta fase pueden resultar útiles actividades controladas, de práctica parcial, en las cuales los alumnos, por ejemplo, completen con una palabra parte de las secuencias que fueron analizadas en la canción, presentadas ahora dentro de otro

contexto. Se refuerza así el sentido de uso de la secuencia en tanto que se ofrecen nuevos contextos de usos y mayor número de encuentros con la misma SF para su almacenamiento en la memoria.

Tanto en las tareas que facilitan la formulación de hipótesis sobre las SFs como en aquellas de aplicación del conocimiento adquirido, el docente debe estar alerta y encauzar las conclusiones de los alumnos, haciendo las salvedades necesarias con respecto a versiones no-canónicas presentes en la canción y a aquellas instancias que, por su registro (formal- informal), no sean pasibles de transferencia a otros tipos de texto.

Siguiendo los comentarios del participante 10, con el fin de reforzar y reciclar las SFs trabajadas en las canciones, se pueden planificar actividades posteriores a la escucha y al análisis de la letra que alienten a los aprendientes a re-utilizar las secuencias seleccionadas en situaciones de uso creativo como un cuento relatando la historia (de amor) de la canción, una carta dirigida a uno de sus personajes, un mail escrito a fin de clarificar la escena representada en la canción, o un diálogo dramatizando la misma. Otra posibilidad para generar instancias de aplicación es redactar un final para la historia planteada o imaginar un desenlace alternativo. Asimismo, podría plantearse a los estudiantes que escriban la misma historia a través de los ojos del otro personaje que no interpreta la canción. Todas estas tareas contribuirán a la consolidación de las secuencias trabajadas y favorecerán su adquisición de acuerdo con Lindstromberg y Boers (2008: 11).

En nuestro afán de alentar a nuestros alumnos a ampliar su léxico mediante el empleo de construcciones más idiomáticas y naturales según hablantes nativos, deberemos garantizar oportunidades múltiples

y variadas para que experimenten el lenguaje en uso y se encuentren reiteradamente con las SFs seleccionadas y en diversas ocasiones en el año lectivo. Por las características mencionadas anteriormente, las canciones constituyen un instrumento ideal para generar un entorno de aprendizaje significativo y perdurable. De acuerdo con Stevick (1996), si nuestros estudiantes descubren usos novedosos del lenguaje por su cuenta y el aprendizaje se torna memorable, único y vivencial por su relevancia, por patrones recurrentes o por las conexiones entre lo aprendido y nuevas experiencias y emociones, el conocimiento generado será almacenado más efectivamente.

Bibliografía

- Biber, Douglas, Stig Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad y Edward Finegan (1999). *The Longman grammar of spoken and written English*. London, Longman.
- Boers, Frank y Seth Lindstromberg. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. New York, Palgrave Macmillan
- Granger, Sylviane y Fanny Meunier (2008) Phraseology in language learning and teaching: Where to from here?, in Meunier y Granger (Eds.) *Phraseology in language learning and teaching*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company (247-252).
- Hoey, Michael (2005). *Lexical Priming: A new theory of words and language*. New York, Routledge.
- Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach*. Hove UK, Teacher Training Publications.
- Lewis, Michael (1997). *Implementing the Lexical Approach*. LTP.
- Lewis, Michael (2000). *Teaching Collocations*. London, Thompson Heinle.

- Lindstromberg, Seth y Frank Boers (2008). *Teaching chunks of language: from noticing to remembering*, 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).
- Meara, Paul (1983). *Vocabulary in a second language* (Vol. 1). London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Meara, Paul (1992). *Vocabulary in a second language* (Vol. 3). *Reading in a Foreign Language* 9, 1. (Complete issue)
- Moon, Rosamund (1998). *Fixed expressions and idioms in english: a corpus-based approach*. Oxford, Clarendon.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, CUP.
- Nattinger, James y Jeanette DeCarrico. (1992) *Lexical phrases and language teaching*. Oxford, OUP.
- Rodríguez López, B. (2005). "Las canciones en la clase de español como lengua extranjera" *Actas del XVI Congreso Internacional de Ásele*. (p.806-816).
- Schmitt, Norbert (2010). *Researching vocabulary: a vocabulary research manual*. London, Palgrave Macmillan.
- Sinclair, John M. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford, OUP.
- Stevick, Earl W. (1996). *Memory, meaning & method: A view of language teaching* (2nd ed.). Boston, Heinle & Heinle.
- Wray, Allison (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge, CUP.