

# VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel

---

**Departamento de Humanidades**

Universidad Nacional del Sur

30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015



EDITORIAL  
DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL SUR

---

VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel / Daiana Agesta... [et al.]; editado por Omar Chauvié ... [et al.]. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-987-655-222-6**

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Agesta, Daiana II. Chauvié, Omar, ed.

CDD 300.72

---



Editorial de la Universidad Nacional del Sur |  
Santiago del Estero 639 | B8000HZK Bahía Blanca | Argentina  
[www.ediuns.com.ar](http://www.ediuns.com.ar) | [ediuns@uns.edu.ar](mailto:ediuns@uns.edu.ar)  
Facebook: EdiUNS | Twitter: EditorialUNS



Libro  
Universitario  
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes n.º 11723 y 25446.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Queda hecho el depósito que establece la Ley n.º 11723.

Bahía Blanca, Argentina, julio de 2019.

© 2019, Ediuns.

**VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”**  
**Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur**  
**30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015**

**Coordinación**  
Lic. Laura Orsi

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca.

Declaradas de Interés Educativo por la provincia de Buenos Aires en la sesión del 4 de septiembre de 2015 Resolución n.º 1665/2015-, Expediente n.º 5801361392/15

**Autoridades**

**Universidad Nacional del Sur**

Rector: Dr. Mario Ricardo Sabbatini

Vicerrectora: Mg. Claudia Patricia Legnini

Secretario General de Ciencia y Tecnología: Dr. Sergio Vera

Departamento de Humanidades

Directora Decana: Lic. Silvia T. Álvarez

Vicedecana: Lic. Laura Rodríguez

Secretario Académico: Dr. Leandro Di Gresia

Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua: Lic. Laura Orsi

Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Diego Poggiese

**Comisión Organizadora**

Srta. Daiana Agesta

Dra. Marcela Aguirrezabala

Dr. Sebastián Alioto

Lic. Carolina Baudriz

Lic. Clarisa Borgani

Prof. Lucas Brodersen

Lic. Gonzalo Cabezas

Dra. Rebeca Canclini

Lic. Norma Crotti

Srta. Victoria De Angelis

Lic. Mabel Díaz  
Dra. Marta Domínguez  
Srta. M. Bernarda Fernández Vita  
Srta. Ana Julieta García  
Srta. Florencia Garrido Larreguy  
Dra. M. Mercedes González Coll  
Mg. Laura Iriarte  
Sr. Lucio Emmanuel Martin  
Mg. Virginia Martin  
Esp. Andrea Montano  
Lic. Lorena Montero  
Psic. M. Andrea Negrete  
Srta. M. Belén Randazzo  
Dra. Diana Ribas  
Srta. Valentina Riganti  
Sr. Esteban Sánchez  
Mg. Viviana Sassi  
Lic. José Pablo Schmidt  
Dra. Marcela Tejerina  
Dra. Sandra Uicich  
Prof. Denise Vargas

### **Comisión Académica**

Dr. Sandro Abate (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Marcela Aguirrezabala (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Ana María Amar Sánchez (Universidad de California, Irvine)  
Dra. Marta Alesso (Universidad Nacional de La Pampa)  
Dra. Adriana María Arpini (Universidad Nacional de Cuyo)  
Dr. Marcelo Auday (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Fernando Bahr (Universidad Nacional del Litoral – CONICET)  
Dra. M. Cecilia Barelli (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dr. Raúl Bernal Meza (Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dr. Hugo Biagini (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)  
Dr. Lincoln Bizzozero (Universidad de La República, Uruguay)  
Dra. Mercedes Isabel Blanco (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Gustavo Bodanza (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Nidia Burgos (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Roberto Bustos Cara (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Mabel Cernadas (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Laura Cristina del Valle (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Eduardo Devés (Universidad de Santiago de Chile)  
Dra. Marta Domínguez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Oscar Esquisabel (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)

Dra. Claudia Fernández (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)  
Dra. Ana Fernández Garay (Universidad Nacional de La Pampa – CONICET)  
Dra. Estela Fernández Nadal (Universidad Nacional de Cuyo – CONICET)  
Dr. Rubén Florio (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Lidia Gambon (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Ricardo García (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Viviana Gastaldi (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Alberto Giordano (Universidad Nacional de Rosario)  
Dra. Graciela Hernández (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Silvina Jensen (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dr. Juan Francisco Jimenez (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. María Mercedes González Coll (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Javier Legris (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dra. Celina Lértora (Universidad del Salvador – CONICET)  
Dr. Fernando Lizárraga (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)  
Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)  
Mg. Ana María Malet (Universidad Nacional del Sur)  
Prof. Raúl Mandrini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dra. Stella Maris Martini (Universidad de Buenos Aires)  
Dr. Raúl Menghini (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Rodrigo Moro (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Lidia Nacuzzi (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Ricardo Pasolini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dr. Sergio Pastormerlo (Universidad Nacional de La Plata)  
Dra. Dina Picotti (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET)  
Dra. M. Alejandra Pupio (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Alicia Ramadori (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Silvia Ratto (Universidad de Buenos Aires)  
Dra. Diana Ribas (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Elizabeth Rigatuso (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Lic. Adriana Rodríguez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Hernán Silva (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Marcela Tejerina (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Fernando Tohmé (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Fabiana Tolcachier (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Patricia Vallejos (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Irene Vasilachis (CEIL – CONICET)  
Dra. María Celia Vázquez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Daniel Villar (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Emilio Zaina (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Ana María Zubieta (Universidad de Buenos Aires – CONICET)

Lorena M. A. **de-Matteis**

Norma **Bravo**

(Editoras)

# **Investigación y práctica docente en la enseñanza de lenguas para propósitos específicos**

**Volumen 13**

## Índice

Interculturalidad y lenguas extranjeras: la necesidad de una ampliación de contenidos y una evaluación alternativa.....	795
<i>Lucas Matías Brodersen, Gonzalo Eduardo Espinosa</i>	
Orientaciones de investigación en la enseñanza de las lenguas para propósitos específicos en el ámbito institucional aeronáutico.....	805
<i>Lorena M. A. de- Matteis</i>	
Inglés aeronáutico: definición y reseña de su enseñanza en la Argentina.....	815
<i>Lorena M. A. de- Matteis, Ana M. Martino, Norma Bravo</i>	
El impacto de la enseñanza de secuencias formulaicas en un curso universitario de ESP para policías en formación.....	823
<i>Andrea C. Rodeghiero</i>	
El componente intercultural en los libros de inglés aeronáutico.....	833
<i>Mariela Starc, Norma Bravo</i>	

# **El impacto de la enseñanza de secuencias formulaicas en un curso universitario de ESP para policías en formación**

Andrea C. Rodeghiero

Universidad Nacional de Río Negro

[arodeghiero@unrn.edu.ar](mailto:arodeghiero@unrn.edu.ar)

## **Introducción**

La importancia de las secuencias formulaicas en el desarrollo del vocabulario de una lengua extranjera ha sido ampliamente reconocida, especialmente en la enseñanza de una lengua con propósitos específicos. En el presente estudio de caso, analizaremos los efectos de la enseñanza explícita de las secuencias formulaicas sobre la producción de las mismas por estudiantes de la asignatura *Taller de Inglés* correspondiente a la Tecnicatura en Seguridad Ciudadana (UNRN), carrera que se desarrolla en el marco de la formación de oficiales de la policía de Río Negro.

Partiendo del libro de clase *Career Paths: Police*, se seleccionaron dos secuencias relevantes en el contexto en cuestión: *Can you tell me...* (¿puede decirme...?) y *Did you notice anything...* (¿usted notó algo...?) Se describirán las características formulaicas de ambas frases utilizando datos de dos corpus de idioma inglés: BNC y COCA. A continuación, se detallarán las actividades realizadas por los estudiantes para el aprendizaje de las secuencias. Finalmente, se discutirán los resultados obtenidos en un test de producción escrita semi-estructurado y se sugerirán posibles líneas de investigación a futuro.

## **¿Qué son las secuencias formulaicas?**

El concepto de secuencia formulaica no es reciente en los estudios de adquisición de una lengua extranjera: desde hace mucho tiempo que se conocen términos como *fórmulas*, *patrones prefabricados*, *chunks*, *multi-word units* y *lenguaje formulaico*, entre otros. Sinclair (1991) estableció una diferencia entre el *principio de selección abierta*, por el cual las personas tienen la posibilidad de realizar una elección léxica en cualquier punto de su enunciado, y el *principio idiomático*, que define como el hecho de que “un usuario de una lengua tiene disponibles un gran número de frases semi-preconstruidas que constituyen elecciones únicas, aún si en apariencia podrían ser analizadas segmento por segmento” (Sinclair, 1991:110). La combinación de ambos principios nos explica por qué encontramos ciertos patrones de asociación en la distribución de las palabras, que no es enteramente al azar.

Para los fines de este estudio, tomamos la definición de secuencia formulaica, de Wray (2002), quien la describe como

(...) una secuencia, continua o discontinua, de palabras u otros elementos, que es, o parece ser, prefabricada: esto es almacenada y extraída de la memoria como un todo en el momento de uso, en vez de estar sujeta a la generación o análisis por la gramática del lenguaje (Wray, 2002: 9).

Este concepto ha ganado relevancia en las últimas décadas, sobre todo en el área de lengua extranjera con propósitos específicos, debido a los siguientes aspectos resaltados por Wray (2002) y Jones y Haywood (2004):

- a- Las secuencias formulaicas le permiten al hablante identificarse con un grupo particular y desarrollar pertenencia a una comunidad al expresar sus ideas en las formas esperadas por los miembros de ese grupo, con el grado adecuado de formalidad.
- b- El uso de secuencias formulaicas permite reducir el esfuerzo de procesamiento porque vuelve los enunciados más predecibles (Boers y Lindstromberg, 2012) y posibilitan la organización del discurso (Biber, 2006).

Muchos estudios han probado la efectividad de la instrucción explícita de secuencias formulaicas respecto a su adquisición, y por ello la necesidad de tenerlas en cuenta en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera (Alali y Schmitt, 2012; Rassaei y Karbor 2012; Peters y Pauwels, 2015). Sin embargo, la mayor parte de la investigación en enseñanza de lenguas con propósitos específicos se centra en las secuencias propias de los textos académicos y en estudiantes avanzados en la lengua meta. Son escasos los estudios en el ámbito de las profesiones particulares y con alumnos que se están iniciando en el aprendizaje de una lengua extranjera. En ambos aspectos radica el interés del presente estudio exploratorio, llevado adelante en el contexto particular del inglés con propósitos específicos para policías en formación.

En el siguiente apartado delinearemos el objetivo principal de nuestra investigación, para pasar luego a describir el estudio y los resultados obtenidos. Finalmente, se realizará una discusión de los datos y se propondrán futuras líneas de análisis.

## **Objetivo del estudio**

Los oficiales en formación utilizarán el inglés para comunicarse con hablantes de distintos niveles de proficiencia en la lengua extranjera (incluyendo interlocutores más avanzados que ellos mismos o nativos) en situaciones delicadas tales como accidentes, desaparición de personas o robos, en las que es vital la precisión del mensaje.

Se torna necesario entonces que los estudiantes empleen las secuencias de uso frecuente por la comunidad policial en inglés por dos razones. En primer lugar, esto permite a los estudiantes ser reconocidos por los ciudadanos como pertenecientes a la comunidad policial (Wray, 2002). Por otra parte, el uso de secuencias formulaicas conlleva ventajas de procesamiento al momento de producir y comprender mensajes (Boers y Lindstromberg, 2012; Siyanova-Chanturia y Martínez, 2014), lo que permite mejorar los intercambios comunicativos entre ciudadanos y oficiales.

Desde este estudio de caso, nos proponemos explorar el impacto de la enseñanza explícita de secuencias formulaicas a estudiantes en las primeras etapas de desarrollo de la lengua meta en un curso de ESP (inglés con propósitos específicos) para policías en formación. Particularmente, nos interesa averiguar si la instrucción a través de actividades centradas en las formas léxicas de las secuencias y el significado que ellas transmiten (*form-focused*) tiene algún efecto sobre el aprendizaje de las mencionadas secuencias formulaicas.

El presente estudio puede ser descripto como cuasi-experimental (Seliger y Shohamy, 1989), debido a que se desarrolló con un único grupo de participantes y su diseño fue ecológicamente válido en términos de Peters y Pauwels (2015). Esto significa que, para los propósitos de esta investigación, se respetó la conformación del grupo de cursantes de la asignatura Inglés, sin alterar su composición. Este grupo será descripto con mayor profundidad a continuación.

## Participantes

Los participantes de este estudio de caso son 35 alumnos de la cátedra *Taller de Inglés*, materia cuatrimestral correspondiente al segundo y último año de la formación de oficial de la Policía de Río Negro, que se desarrolla en la Universidad Nacional de Río Negro. Las clases consisten en dos encuentros semanales de dos horas cada uno. La cátedra se centra en la resolución de situaciones comunicativas correspondientes a la esfera policial, con tres grandes ejes: el intercambio de información personal, la descripción de personas, objetos y recorridos, y la comprensión de narraciones de eventos.

La edad promedio de los estudiantes es de 23 años (mínimo= 19, máximo= 30). La gran mayoría de ellos no han tenido un contacto con el inglés más allá de la escuela secundaria. El promedio de tiempo de estudio de inglés previo al cursado de la asignatura *Taller de Inglés* es de aproximadamente tres años y medio (3,65).

Se evaluó a través de una encuesta anónima sus dificultades y estrategias frente al aprendizaje de la lengua extranjera. Los resultados muestran que aquello que los estudiantes perciben como dificultades principales, por sobre las reglas gramaticales y el vocabulario, son la combinación de palabras (40 %) y el empleo de frases apropiadas para resolver una situación (31,42 %), dos aspectos que se vinculan fuertemente con las dimensiones de adecuación y pertenencia a un grupo de las secuencias formulaicas, descritas anteriormente. En cuanto a la relevancia de la lengua extranjera percibida en los diferentes ámbitos, son los espacios tecnológicos y laborales donde el uso del inglés aparece como más importante para los participantes. En diálogo con los estudiantes, muchos plantean que las demandas de los turistas extranjeros, especialmente en Bariloche o Las Grutas, generan la necesidad de saber inglés para poder dar una respuesta apropiada.

Respecto a las estrategias y actitudes concernientes al inglés y su aprendizaje, se observa que la mayoría de los estudiantes manifiesta anotar ejemplos de los nuevos ítems en frases (36 %) y guiarse en la comprensión por los contextos (41 %), si bien, al momento de producir, casi el mismo porcentaje de los estudiantes traduce palabra por palabra (38 %). Asimismo, una cantidad similar de participantes manifiesta que le molesta no entender todo lo que se dice (41 %). Estos resultados se encuentran en consonancia con lo planteado por Weinert (2010), Wray (2012) y Liu (2014) sobre la necesidad de los estudiantes adultos de tener “un sentido de control sobre el lenguaje” (Wray, 2012: 236) que los lleva a alejarse de una perspectiva holística acerca del aprendizaje de una lengua.

## Indicadores

Se eligieron como referencia dos secuencias formulaicas presentes en los diálogos que contiene el libro de texto utilizado por los estudiantes: *Career Paths: Police*<sup>1</sup>: *Did you notice anything...?* (¿usted notó

<sup>1</sup> Taylor, J. y Dooley, J. (2011) *Career Paths: Police*, Berkshire: Express Publishing.

algo...?) y *Can you tell me...?* (¿puede decirme?). El libro está diseñado para los niveles A1 y A2 del CEFR (Common European Framework of Reference), por lo que corresponde a un nivel elemental de proficiencia en la lengua extranjera.

Las secuencias escogidas son relevantes para el contexto comunicativo que estamos analizando, ya que se utilizan en el intercambio de datos con los ciudadanos y se vinculan con las necesidades planteadas por los estudiantes en la encuesta descrita previamente. Esto se debe a que pueden contribuir a resolver situaciones comunicativas cruciales para el quehacer policial, tales como la recolección de información acerca de un hecho delictivo o de desaparición de personas.

Para analizar la formulaicidad de ambas secuencias, se recurrió a dos corpus del idioma inglés disponibles en línea: el *British National Corpus* (Davies, 2004), consistente en 100 millones de palabras recolectadas entre 1980 y 1993, y el *Corpus of Contemporary American English* (Davies, 2008), que está formado por un conjunto de 450 millones de palabras recolectadas entre 1990 y 2012. Los resultados se presentan en la tabla n.º 1.

	<i>Did you notice anything...?</i>	<i>Can you tell me...?</i>
Frecuencia: BNC	7	224
Frecuencia: COCA	28	1013
Contextos escritos vs orales (frecuencia- COCA)	10/18	532/481
Ítems más frecuentes que aparecen con las secuencias (COCA)	<i>Unusual, different, suspicious, about, peculiar, odd, else</i>	<i>About, what, how, why, where, anything, exactly, whether, briefly, approximately, specifically</i>

**Tabla n.º 1.** Análisis de las secuencias en BNC y COCA

Si bien los corpus no son específicos del habla policial, los datos nos permiten revelar que *can you tell me...?* es la más frecuente de ambas secuencias. Puede introducir una interrogativa indirecta, por lo que se vuelve muy relevante en el discurso policial para obtener información de los ciudadanos de una manera más adecuada pragmáticamente que una orden directa. Por otra parte, *can you tell me...?* también habilita la inclusión de una frase nominal. Las dos opciones están presentes en el input con el que los estudiantes trabajaron en su libro de texto (*Can you tell me what he looks like? Can you tell me the make and model?*)

El contexto de empleo de *did you notice anything...?* es mucho más reducido y su uso es menos productivo. No obstante, aunque, observando las palabras que acompañan a esta secuencia, se puede ver su importancia comunicativa debido a que posee una función clara: la de solicitar datos descriptivos en el marco de una narración de un hecho. En los diálogos analizados en el libro de texto de los estudiantes se hallan dos ejemplos de esta secuencia: *did you notice anything else?* y *did you notice anything suspicious while you were sitting here?*

### Actividades desarrolladas

Se llevaron a cabo dos tipos de actividades. En primer lugar, se trabajó sobre los diálogos propios del libro de los estudiantes, resaltando las secuencias y los ítems relevantes y explicando su significado y posibilidades de variación. En el transcurso de las cuatro clases que duró el estudio, se escucharon y completaron cuatro diálogos del libro (ver ejemplo en el Apéndice), en los cuales aparecen dos instancias de cada una de las secuencias formulaicas elegidas como indicadores, mencionadas en el apartado anterior. Cabe destacar que éstas se encuentran resaltadas en el libro como vocabulario

relevante en un cuadro titulado “*Use language such as*”. Una vez finalizadas las actividades propuestas por el libro, se les solicitó a los estudiantes que crearan otra conversación similar utilizando el vocabulario aprendido y cambiando los datos.

En segundo lugar, se desarrollaron diferentes tareas centradas específicamente en los ítems léxicos, entre los cuales se encontraban las secuencias formulaicas seleccionadas. Las siguientes actividades, en orden cronológico, se llevaron adelante primero de forma individual, para luego realizar un intercambio grupal de las respuestas con la docente (ver ejemplos en el Apéndice):

- a- Elegir la opción correcta: se le dio a los estudiantes seis oraciones con un espacio en blanco y tres opciones gramaticalmente correctas para cada una de ellas. Los alumnos debían escoger la frase que completa la oración de la manera más apropiada.
- b- Completar las oraciones: en este ejercicio, se les presentó a los estudiantes una serie de oraciones con espacios en blanco para escribir frases que las completen, sin restricciones en la consigna.
- c- Producir una oración de forma libre utilizando palabras clave para cada uno de los siguientes ítems: LOST/ NOTICE/ REPORT/ HELP/ TELL.
- d- Completar una oración utilizando una frase que incluya una palabra clave brindada por la docente, sin modificarla.

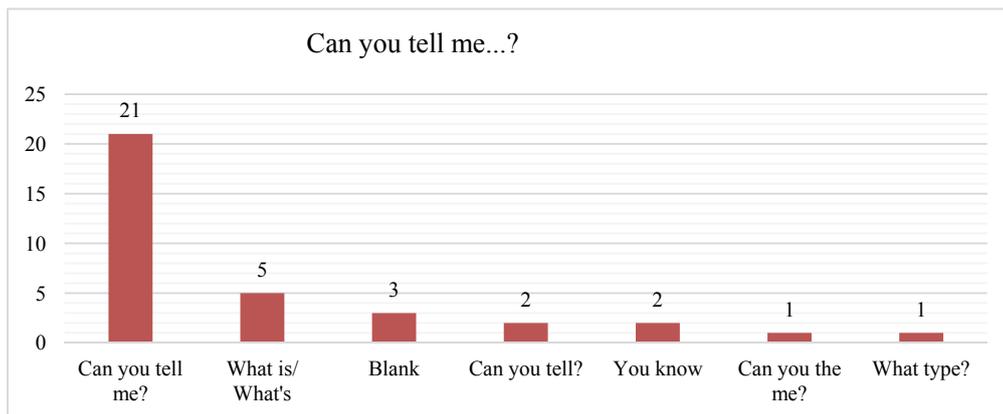
### **Recolección de datos**

Para evaluar el aprendizaje de las dos secuencias elegidas como indicadores, se dio a los estudiantes una actividad de completado de oraciones, similar a la desarrollada en clase, sin palabras clave (ver Apéndice). Esta tarea constó de catorce puntos, y las respuestas esperadas eran tanto ítems individuales (*report, dress*) como secuencias.

Esta tarea se llevó a cabo durante aproximadamente treinta minutos bajo condiciones de examen, sin recurrir a los diccionarios, al libro o a la docente. Hubo dos versiones del mismo instrumento de recolección de datos con exactamente los mismos puntos, pero con variaciones en el orden de los mismos para descartar una posible influencia de las consignas sobre los resultados. Cabe mencionar además que los contextos que se generaron para cada ítem de esta actividad fueron muy similares a los que aparecían en los diálogos trabajados en el libro de texto de los estudiantes.

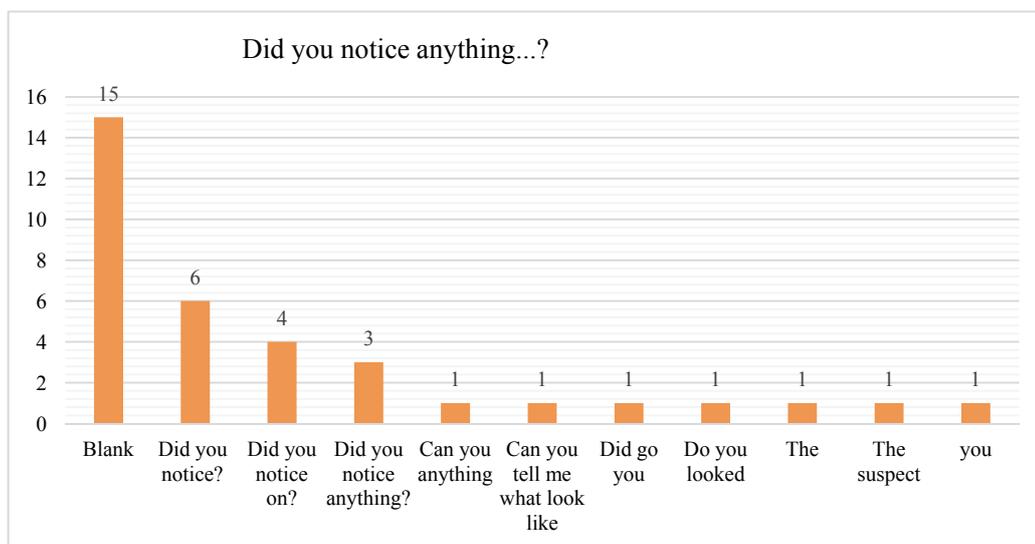
### **Resultados**

Se realizaron un total de 35 tests, cuyos resultados se presentan en las tablas 2 y 3 de forma sintética. Podemos observar que la mayoría de los estudiantes (60 %) pudo producir la secuencia formulaica *can you tell me* en el contexto esperado (\_\_\_\_\_ *the make and model of the motorcycle?*) Entre las respuestas alternativas encontramos *What's* (14,28 %), que también es una solución gramatical (aunque menos formal por la ausencia de modalidad), y otras que decrecen en aceptabilidad, como *what type* (2,85 %) o *you know* (5,71 %). Las respuestas *Can you the me?* (2,85 %) y *can you tell* (5,71 %), muestran un acercamiento a la secuencia meta con algunas dificultades. Tres estudiantes (8,57 %) no pudo completar el ítem con sus recursos léxicos.



**Tabla n.º 2.** Resultados del test para *Can you tell me...?*

En la tabla n.º 3, observamos que los resultados son diferentes para *did you notice anything...?* En primer lugar, casi la mitad de los estudiantes (42,85%) no encontró en su léxico una expresión para completar el espacio en blanco (-\_\_\_\_\_ *suspicious while you were sitting?*-*Oh, nothing. The suspect was totally silent*). También podemos ver más variación en las respuestas. De los trece estudiantes (37,14%) que utilizaron la palabra clave *notice*, tres (8,57%) produjeron la secuencia esperada y el resto omitió el complemento *anything* (17,14%) o empleó la preposición *on* en su lugar (11,42%). Se observa también el uso de *can* (5,71%), que aparece no solo en la otra secuencia meta sino también en otros ítems incluidos en el test, como *What can I do for you?* y *Can I see your...?*



**Tabla n.º 3.** Resultados del test para *Did you notice anything...?*

### Discusión

El objetivo del estudio consistía en comprobar si la enseñanza explícita de las secuencias formulaicas tiene algún efecto sobre el aprendizaje de las mismas en el contexto particular de un curso inicial de ESP para policías en formación.

Los resultados parecerían indicar que la instrucción a través de las actividades descritas habría contribuido al aprendizaje de al menos una de las secuencias formulaicas enseñadas. Esto se podría visibilizar en el amplio número de estudiantes que empleó la secuencia meta, *can you tell me...?*, con

corrección en el contexto esperado. Sin embargo, aunque el 37,14% de los alumnos recurrió de alguna manera al verbo *notice* en sus producciones, el porcentaje de estudiantes que produjo *did you notice anything...?* fue comparativamente mucho menor que los que usaron *can you tell me...?*

La diferencia en los resultados entre ambas secuencias podría deberse a una multiplicidad de factores. Podría pensarse, junto con Siyanova-Chanturia y Martínez (2014), que las *elecciones únicas* (frases “pre-fabricadas” que se escogen del léxico como un todo) regidas por el principio idiomático propuesto por Sinclair (1991) no serían igualmente rígidas y acabadas en todos los casos. Los autores, tras un exhaustivo análisis de una serie de estudios de procesamiento de secuencias formulaicas, concluyen que no todas las secuencias formulaicas se procesarían exactamente de igual manera en la memoria de los hablantes de una lengua. Esta variación podría adjudicarse a una serie de variables, tales como frecuencia y composicionalidad.

Si nos centramos en el presente estudio, uno de los factores que podría haber estado involucrado es la frecuencia. Durrant y Schmitt (2009) y Ortaçtepe (2013) señalan que la frecuencia de una secuencia formulaica estaría relacionada con la facilidad para aprenderla: cuanto más frecuente la secuencia, más fácil sería para el estudiante apropiarse de ella. Si bien ambas secuencias meta tienen la misma frecuencia en los diálogos y fueron trabajadas de igual manera, *did you notice anything...?* es la única secuencia interrogativa en pasado que figura desde el primer texto trabajado por los estudiantes, en oposición a las cuatro con *can* (*What can I do for you?/Can I see your...?/ Can I help you?/ Can you tell me...?*) Particularmente, si se coincide con Schmitt, Grandage y Adolphs (2004), quienes sostienen que la formulaicidad es un continuo y que no todas las secuencias son guardadas en la memoria como un todo, podríamos dar cuenta de la diferencia observada en los resultados recurriendo a la variable frecuencia.

Es relevante señalar que, al momento de llevar a cabo el test, los estudiantes habían sistematizado en clase las reglas del tiempo verbal presente simple y del modal *can*, pero no las del tiempo pasado, acerca del cual tenían únicamente conocimientos previos de sus estudios anteriores de inglés. Es por ello que podría llegar a pensarse que *did you notice anything...?* resultó más compleja desde el punto de vista gramatical que *can you tell me...?*. No obstante, estas secuencias se trabajaron de forma holística en las explicaciones y en las actividades, sin prestar atención a las relaciones gramaticales que se dan en su interior, las cuales, como indica Hoey (2005) entre otros autores, serían “particulares de esa palabra o secuencia de palabras y no derivan de sistemas previos semánticos y gramaticales autónomos, aunque contribuyen a la posterior creación de esos sistemas” (Hoey, 2005: 62). Consideramos, por lo tanto, que el rol de la dificultad gramatical de las secuencias elegidas no sería tan relevante a la hora de dar cuenta de los resultados obtenidos, aunque sí sería interesante ampliar la investigación comparando, por ejemplo, dos de las secuencias interrogativas con *can* para verificar los efectos de la enseñanza de manera más efectiva.

Otro factor que podría estar vinculado a las diferencias observadas en los resultados es la forma en la que se aprenden las secuencias formulaicas. En este sentido, *can you tell me...?* pareciera haberse aprendido más como un todo que *did you notice anything...?*, lo cual se evidencia en la gran variación en los intentos de producción de esta última secuencia.

Esta variabilidad podría explicarse si acordamos con Schmitt (2010) en que las secuencias formulaicas parecerían no aprenderse de forma *todo o nada*, sino que durante el proceso de aprendizaje los estudiantes irían completando *gaps* o espacios en las secuencias hasta desarrollar la forma adecuada. Para comprobar la validez de esta hipótesis en el grupo estudiado, sería necesaria una evaluación posterior con el fin de observar si existe un proceso de desarrollo de la secuencia *did you notice anything...?* tras una mayor exposición al input y a las actividades de enseñanza de vocabulario.

En resumen, los resultados de este estudio de caso, a pesar de sus limitaciones en cuanto a la cantidad de participantes y secuencias analizadas, parecerían indicar que la enseñanza explícita de secuencias formulaicas favorecería el proceso de aprendizaje de las mismas en el contexto de un curso elemental de ESP para policías en formación. Este efecto no sería idéntico para todas las secuencias, dependiendo de varios factores sobre los cuales sería necesario profundizar en más detalle en futuros estudios, debido a que los resultados de nuestra investigación no son concluyentes al respecto.

## Bibliografía

- Alali, F. A. y Schmitt, N. (2012). "Teaching formulaic sequences: the same as or different from teaching single words?", *TESOL Journal*, vol.3, n.º 2, pp.153-180.
- Biber, D. (2006). *University Language. A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*, Amsterdam, John Benjamins.
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2012). "Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language", *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, pp.83-110.
- Davies, M. (2004). BYU-BNC (Basado en el British National Corpus de Oxford University Press). Disponible en: <http://corpus.byu.edu/bnc/>. Consultado el 20 de noviembre de 2015.
- Davies, M. (2008). The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1990-present. Disponible en: <http://corpus.byu.edu/coca/>. Consultado el 20 e noviembre de 2015.
- Durrant, P. y Schmitt, N. (2009). "To what extent do native and non-native writers make use of collocations?", *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 47, n.º 2, pp. 157-177.
- Jones, M. y Haywood, S. (2004). "Facilitating the acquisition of formulaic sequences", en: Schmitt, N. (Ed.). *Formulaic sequences*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 269-292.
- Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*, London, Routledge.
- Liu, S. (2014). "Formulaic language: an analytical review", *International Journal*, vol. 2, n.º 2, pp. 01-11.
- Ortaçtepe, D. (2013). "Formulaic language and conceptual socialization: The Route to becoming nativelike in L2", *System*, vol. 41, n.º 3, pp. 852-865.
- Peters, E. y Pauwels, P. (2015). "Learning academic formulaic sequences", *Journal of English for Academic Purposes*, n.º 20, pp. 28-39.
- Rassaei, E. y Karbor, T. (2012). "The effects of three types of attention drawing techniques on the acquisition of English collocations", *International Journal of Research Studies in Language Learning*, vol. 2, n.º2, pp. 15-28.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*, Palgrave, Macmillan.
- Schmitt, N.; Grandage, S. y Adolphs, S. (2004). "Are corpus-derived recurrent clusters psycholinguistically valid?", en: Schmitt, N. (Ed.). *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 127-151.
- Seliger, H. W. y Shohamy, E. (1989). *Second language research method*, Oxford, OUP.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*, Oxford, Oxford University Press.
- Siyanova-Chanturia, A. y Martinez, R. (2014). "The idiom principle revisited", *Applied Linguistics*.
- Taylor, J. y Dooley, J. (2011). *Career Paths: Police*, Berkshire, Express Publishing
- Weinert, R. (2010). "Formulaicity and usage-based language: linguistic, psycholinguistic and acquisitional manifestations", en: Wood, D. (Ed.). *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication*, London, Continuum, pp. 1-20.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge, Cambridge University Press.

Wray, A. (2012). "What do we (think we) know about formulaic language? An evaluation of the current state of play", *Annual Review of Applied Linguistics*, n.º 32, pp. 231-254.

## Apéndice

### Ejemplo de los diálogos trabajados en el libro de texto

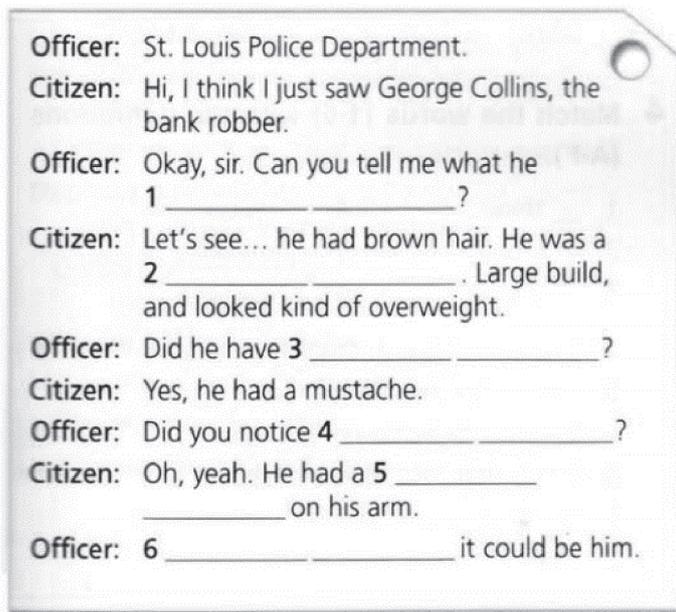


Ilustración n.º 1. Primer diálogo analizado por los estudiantes

### Extractos de las actividades desarrolladas:

a- Seleccionar la opción correcta:

1. _____ what he looks like? a- Can you say                      b- Did you say                      c- Can you tell me
2. His _____ at the time of the robbery was blue jeans and a red sweatshirt. a- Outfit                              b- Clothes                              c- Dress
3. - _____ else? – Oh yes, he had a spider tattoo on his arm. a- Did you see anything      b- Did you notice anything      c- Did you watch anything

b- Completar las frases

1. <u>Did you notice</u> _____ anything else?
2. <u>Can you tell me</u> _____ the make and model?
3. <u>What can I do</u> for you?

c- Completar usando una palabra clave

1. <u>Did you notice anything</u> strange? (ANYTHING)
2. <u>Can you tell me</u> how to get there? (TELL)
3. Excuse me, <u>can you help</u> me? (HELP)

**Extracto del examen**

- a- *Officer, I want to report a missing child.*
- b- *Can you tell me the make and model of the motorcycle? –Of course, it's a Honda Biz c100.*
- c- *This is Comisaría Primera, what can I do for you, sir?*
- d- *Did you notice anything suspicious while you were sitting? –Oh, nothing. The suspect was totally silent.*