El *dictogloss*: una herramienta pedagógica que fomenta el uso productivo de vocabulario en una lengua extranjera

Magdalena Zinkgräf y Ma. Angélica Verdú
maguizinkgraf@gmail.com
angie_verdu@hotmail.com
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue
General Roca, Argentina

Resumen[9]

Los estudiantes de ILE (inglés como lengua extranjera)que aspiran a lograr un nivel elevadode competencia general a menudo tienen dificultades para producir textos escritos que respondan a la formulaicidad adecuada típica del uso nativo. En un curso universitario avanzado de ILE en la Universidad Nacional del Comahue, se diseñó una experiencia de enfoque en la forma (FonF)(Doughty y Williams 1998) para ayudar a los alumnos a percibir nueve secuencias formulaicas (SFs), recuperarlasde la memoria y usarlas productivamente.Wray (2002) se refiere a las secuencias formulaicas, definiéndolas como "una secuencia, continua o discontinua, de palabras [...] almacenada y recuperada de la memoria como una unidad en el momento de uso, no sujeta a generación o análisis de la gramática del lenguaje" (p. 9). En dos oportunidades se utilizó un ejercicio de *dictogloss* modificado (Wajnryb 1990) como técnica para proporcionar a los estudiantes oportunidades para enfocarse en el significado, la forma y el uso contextualizado de las SF. Esta técnica consiste en el dictado a velocidad normal de habla de un texto – en este caso diseñado especialmente para contener las SF estudiadas – de manera tal que los estudiantes no puedan reproducirlo palabra por palabra, a pesar de que tomen notas durante el dictado. En una etapa subsiguiente en grupos intentan escribir un texto que exprese los mismos significados que percibieron en el texto original. En un último momento se

9 Este trabajo se enmarca en el Proyecto J023 "Secuencias formulaicas y su adquisición en estudiantes universitarios de Inglés como Lengua Extranjera", subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue.

comparan las versiones ofrecidas por los distintos grupos con la versión original y se selecciona aquella que mejor transmita las ideas dictadas. En nuestrapresentación evaluamos la efectividad de este tipo de tarea según la producción inmediata y posterior de ensayos argumentativos. Existe evidencia aún dos meses después del *dictogloss* de un alto grado de uso espontáneo de SF apropiado al contexto y correcto en su forma.

Palabras clave: Adquisición de vocabulario/*dictogloss*/ secuencias formulaicas/ producción escrita/ enfoque en la forma (*FonF*)

Introducción

En este trabajo describimos el uso de la técnica de dictoglosia, o *dictogloss*, aplicada en un grupo experimental para enseñar y fomentar la adquisición de nueve secuencias formulaicas. Basándonos en los principios de "atención a la forma" (AF) -Long y Robinson (1998) y Doughty y Williams (1998), y empleando estrategias de concienciación sobre el uso, el significado y la forma de estas UEM, diseñamos una intervención pedagógica empleando dos instancias de *dictogloss*. Este trabajo define las secuencias formulaicas a la vez que presenta los beneficios de las técnicas de AF, para luego describir el diseño experimental del estudio llevado a cabo con estudiantes universitarios de inglés. En una siguiente sección se analizan las producciones escritas (trabajos prácticos) de los participantes que revelanla existencia de múltiples casos de producción espontánea (no guiada) aún dos meses después de la intervención pedagógica. Concluimos el trabajo con las implicancias que se derivan de la implementación de este tipo de técnicas para la enseñanza y la adquisición de secuencias formulaicas en este nivel.

Las secuencias formulaicas en una lengua extranjera

Durante años de investigaciones empleando la lingüística de corpus se han descubierto diversos tipos de cadenas de palabras que recurrentemente aparecen en largas extensiones de discurso y que han sido clasificadas a través de distintos nombres. En este artículo, seguiremos a Wray (2002) en uso del término *secuencia formulaica* (SF),definida 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" (pág. 9), y su reformulación en lo que unos años después identifica como Unidades

Equivalentes de Morfema[10] - UEM (*Morpheme-EquivalentUnits – MEUs*) (Wray 2008). Según la autora, esta unidad se define como "una palabra o cadena de palabras, ya sea incompleta o que incluye espacios para la inserción de ítems variables, que se procesa como un morfema, es decir, sin recurrir a ningún proceso de mapeo forma-significado de ninguna de sus subpartes" (Wray 2008: 12).[11] Estas secuencias resumen ideas y significados en frases que siempre se expresan de la misma manera, transmiten el mismo mensaje y cumplen una función comunicativa propia. En este trabajo emplearemos ambos términos como sinónimos ya que las UEM incluyen en su definición las secuencias formulaicas como una de sus clasificaciones.

Diversos investigadores como Boers y Lindstromberg (2012), Jones y Haywood (2004), Peters y Pauwels (2015) y Lewis (2009) han documentado las dificultades que les presenta la adquisición de SF (secuencias formulaicas) a estudiantes en inglés como LE de diversos niveles de proficiencia. Se ha comprobado que aun aprendientes de nivel avanzado logran el desarrollo de una competencia formulaica que dista considerablemente de la de un hablante nativo de la lengua extranjera. Es debido a estas dificultades que la enseñanza de las UEM en contextos de ILE se ha convertido en un nuevo desafío y unárea fértil para la investigación.

Atención a la forma en la enseñanza de secuencias formulaicas

Las experiencias que han demostrado tener un impacto importante en la adquisición de UEM se han apoyado especialmente en las técnicas de *FocusonFormo* Atención a la Forma (AF), propuesta por autores como Long y Robinson (1998) y Doughty y Williams (1998). Ellos subrayan la importancia de dirigir la atención de los estudiantes aaspectos lingüísticos que las necesidades comunicativas les plantean cuando su capacidad de comunicación se ve limitada o puesta en jaque en actividades diseñadas a tal fin. Son estos momentos los que impulsan un aprendizaje significativo y es precisamente este tipo de atención el que deseamos proponer para la enseñanza del lenguaje formulaico.

Un ingrediente indispensable es contar con la atención involucrada de los aprendientes, quienes, para aprender, deben estar 'conscientes' de o alertas a aquello que es novedoso, llamativo, o significativo en el input al que están siendo expuestos. Autores como Lindstromberg y Boers (2008), Hatami (2015) y Wood (2015) presentan este concepto (*noticing*)

10 Moreno Teva (2012) ofrece esta traducción para el término *Morpheme-Equivalent Units*.

11 Traducción propia.

como esencial para todo aprendizaje de vocabulario.En AF se conjuga esta atención dirigida a la unidad de significado (forma-significado-uso) con tareas comunicativas que motiven el uso genuino de estas unidades. Si bien originalmente las investigaciones de AF se centraban en la enseñanza y adquisición de estructuras gramaticales, sus significados y usos, en las últimas décadas y con el advenimiento de la lingüística de corpus y sus descubrimientos con respecto a la ubicuidad del lenguaje formulaico, se han aplicado estas técnicas en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de UEM de distinta índole en el idioma extranjero. Introducir las formas a estudiar de manera recurrente y repetidamente para garantizar la exposición a estas unidades de significado en el input (torrente del input) y ofrecer esta exposición en el input de modo escrito resaltando las formas enfocadas (realce del input), con distintos tipos de fuente o efectos (negrita, cursiva, subrayado o resaltado en color) constituyen algunas de las técnicas de AF que han demostrado ser efectivas en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje formulaico.

Una rama importante de los estudios de enseñanza de SF en contextos de lengua extranjera se ha abocado a diseñar intervenciones pedagógicas según los principios y técnicas de AF. Entre ellos, los más recientes como Janssens (2016) y Lindstromberg, Eyckmans y Connabeer (2015),han basado sus investigaciones en el empleo de la actividad denominada *dictogloss* (Wjanryb 1990), *dicto-composition* (Lindstromberg y Boers 2008: 31) o dictoglosia (Fernández Montes 2011:6) para explorar los efectos de la instrucción de tipo AF sobre la adquisición de UEM según el análisis de los trabajos grupales de reconstrucción textual.

En el procedimiento de dictoglosia, el docente lee un texto corto dos veces con el objeto de que los estudiantes tomen nota de palabras y frases presentes en el texto para luego reconstruirlo. En una primera instancia, los aprendientes sólo escuchan, en tanto que durante la segunda lectura pueden anotar partes del texto que recuerden. Luego de estas lecturas, son invitados a reconstruir el texto en grupos pequeños a partir de las notas que tomaron y de lo que cada uno pueda aportar según lo que recuerden. Mientras el foco está puesto en transmitir el mismo significado que el texto inicial, los estudiantes trabajan con la elaboración del mensaje en tanto que emplean las SF con este propósito. Los estudios del impacto del *dictogloss* mencionados arriba modificaron esta técnica a los efectos de dirigir de manera deliberada la atención de los estudiantes a las frases seleccionadas, utilizando las iniciales de las palabras en las UEM como ayuda para reactivar la memoria de las frases enfocadas. En estas investigaciones las reconstrucciones de los textos se constituían en instancias de recolección de datos.

Un estudio de los efectos del *dictogloss* en la adquisición de SF

Se diseñó un estudio experimental de enseñanza explícita de tipo AF para investigar la adquisición de nueve SFrelativamente frecuentes en el uso del inglés y pedagógicamente relevantes para un curso universitario de nivel avanzado en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional del Comahue.

Las nueve secuencias menos conocidas por los alumnos presentes en el texto base del libro de texto *ObjectiveProficiency* (Capel y Sharp 2013: 16-7), según la puntuación en el pretest, figuran en la Tabla 1 debajo.

1. *the prospect of (TPO)*	6. *cloud your appreciation of (CYAO)*
2. *outside the constraints of (OTCO)*	7. *(be) at once (adj.) and (adj.) (AO)*
3. *without the inconveniences of (WTIO)*	8. *be subject to (ST)*
4. *ignore at your peril (IAYP)*	9. *for all the good [...] (do) them (FATG)*
5. *(be) oblivious to sth(OT)*	

Tabla. Secuencias formulaicas seleccionadas para la experiencia

Dos grupos experimentales (GE) y un grupo de comparación (GC), con un total de 39 estudiantesque cursaron la asignatura Lengua Inglesa III en los años 2015, 2016 y 2017, participaron de este estudio.En particular GE2 (2017), compuesto por 19 estudiantes, trabajó únicamente con dos tareasde *dictogloss*(Wajnryb 1990).Si bien el experimento fue diseñado para comparar la adquisición de estas SF en ambos GE en contraste con GC tanto en tareas de compleción como en la producción escrita libre de los estudiantes, este trabajo se ocupará solamente del impacto de la técnica de *dictogloss* en GE2 en el uso de las UEM objeto de estudioen los trabajos prácticos escritos (TP) con formato de ensayos argumentativos.

Procedimiento y diseño experimental

La intervención pedagógica se dividió en tres sesiones de una duración total de 6 horas de instrucción (ver Tabla 2 abajo).Los alumnos realizaron inicialmente actividades de concienciación lingüística con respecto al mapeo de significado y forma en cada SF.

Tras dirigir su atención al uso contextualizado de estas SF y guiar una tarea de reflexión sobre las restricciones pragmáticas de su uso en el texto base (Capel y Sharp 2013), en sesiones subsiguientes (Sesión II y III en Tabla 2) los aprendientes participaron del dictado y la reconstrucción grupal de textos confeccionados por las docentes que contenían las SF objeto de estudio (Dictoglosia 1 y 2 en Tabla 2). Siguiendo a Wajnryb (1990) y a diferencia de los estudios de Jansenns (2016) y Lindstromberg,

Eyckmans y Connabeer (2015), en nuestra investigación, la dictoglosia fue considerada únicamente una tarea de AF dentro de la intervención y no un instrumento de recolección de datos, especialmente porque la reconstrucción de los textos se realizó en grupos. Para cada una de las dictoglosias, los alumnos compararon sus versiones con el texto original dictado (Revisión en Sesión II y III en Tabla 2) en la clase siguiente al dictado y reconstrucción, asegurándose de que se hubiera respetado la gramática de la lengua y que se hubiera preservado el significado original.

Sesión	**Intervenciónpedagógica**	**Recolección de datos**	
Sesión I (semana 4 y 5) 2 horas	Concienciación (significado, uso y restricciones pragmáticas)	Parcial 1 (semana 15)	Ensayoargumentativo
Sesión II (semana 5) 2 horas	Dictoglosia 1 yrevisión	TP6[12] (semana 16)	Ensayoargumentativo
Sesión III (semana 10) 2 horas	Dictoglosia 2 yrevisión	TP7 (semana 19)	Ensayoargumentativo
Recolección de datos		TP8 (semana 21)	Ensayoargumentativo
TP2 (semana 10)	Ensayoargumentativo	TP9 (semana 26)	Ensayoargumentativo
TP3 (semana 11)	Ensayoargumentativo	TP10 (semana 28)	Ensayoargumentativo
TP4 (semana 13)	Ensayoargumentativo		

Tabla 2: Diseño experimental: intervención y recolección de datos

Cinco semanas luego de la tarea de Dictoglosia 1 comenzó la recolección de datos del uso espontáneo de las frases estudiadas en los trabajos prácticos escritos (TP). Se conservó un registro individual por estudiante de todas las oraciones que incluyeran las UEM enfocadas en nueve escritos consecutivos entregados cada quince días.[13] Estos prácticos constituyen instancias evaluativas estipuladas en el programa para favorecer el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en la asignatura. Cabe aclarar que, dado que se intentaba medir cuantitativamente los efectos de los tipos de instrucción sobre la adquisición de las SF, por cuestiones de rigurosidad metodológica, en ningún momento se alertó a los estudiantes acerca de cuál era el objetivo del experimento ni cuáles eran las secuencias analizadas. Es por esto que tampoco se recurrió al uso de la dictoglosia modificada que emplearon los investigadores anteriormente

12 TP5 fue entregado por los estudiantes como práctica en consulta. No se recolectaron datos de este práctico.

13 Entre semanas 16 y 17 transcurrió además un mes de receso invernal. Sólo se contabilizan como semanas aquellas correspondientes a las de cursado.

citados. Las instrucciones para los ensayos no indujeron el uso de dichas frases. Los estudiantes dieron su consentimiento para ser parte del estudio y nos permitieron acceder al material escrito como datos de la investigación. Para preservar la identidad de los participantes, sus producciones fueron registradas con un código individual (ej. LIiii30, donde LIiii significa Lengua Inglesa 3). Se contabilizaron todos los usos de las SF por TP y por estudiante.

Resultados y discusión

El análisis de las producciones escritas de los estudiantes avanzados de inglés (GE2) muestra que, de las nueve SF, ocho fueron empleadas espontáneamente por 13 de los 19 estudiantes. La SF que no fue empleada post-tratamiento fue "*forallthegooditdid*" (FATG), que tiene quizás un uso pragmático que no se aplica al estilo discursivo de un ensayo argumentativo.

Aproximadamente un 70% de los participantes de este estudio en GE2 produjoun total de 61oraciones con ocho de las SF enseñadas. ElGráfico 1 debajomuestra los distintos usos a través del tiempo por trabajo práctico (columnas) y por secuencia formulaica (colores). Se observa que aun tres semanas después de la enseñanza explícita, para TP4, siete de las nueve SF (ver distintos colores en la columna para TP4) continuaban siendo utilizadas productivamente en los escritos.

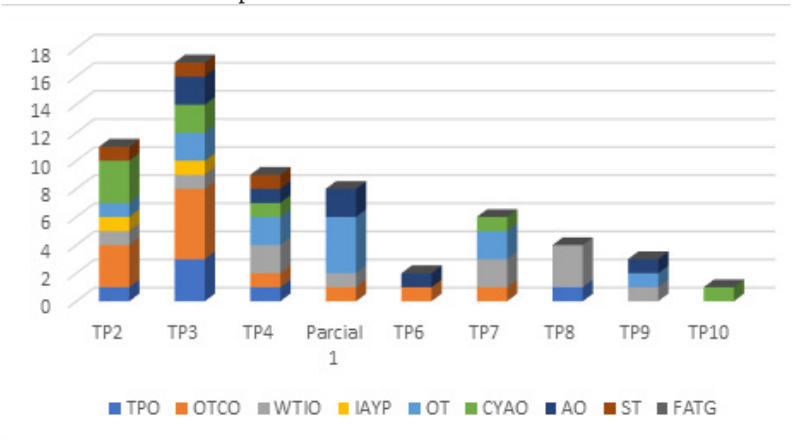

Gráfico 1: Uso espontáneo por FS y por trabajo práctico

Al analizar las producciones de las 18 semanas de recolección de datos resulta evidente que las SF favoritas fueron "*outsidetheconstraints of*"

(OTCO) y"*oblivious to*" (OT) con 12usos (19,67%) respectivamente distribuidos en los primeros 6 y 8 prácticos. Luego, se encuentran "*withouttheinconvenience of*" (WTIO) con 11 instancias (18%) presentes hasta TP9 (exceptuando TP6), y "*cloudourappreciation of*" (CYAO) con 13.11% distribuida en TP2,3,4,7 y 10. La UEM "*at once ADJ + ADJ*" (AT) aparece entre los trabajos 3 a 6 y en TP 9 con 7 usos (11.47%). Asimismo, se registran 6 oraciones (9,83%)con "*theprospect of*" (TPO) en los tres primeros prácticos y, posteriormente, en TP 8. Las dos SF restantes,"*subject to*" y "*ignore at yourperil*" (ST y IAYP), fueron usadas en una proporción considerablemente menor (sólo tres y dos usos).

La distribución del uso de UEM en los prácticos indica que, a medida que transcurren las semanas, se reduce el espectro de variedad de las SF empleadas, es decir, mientras que en el intervalo entre TP2 y TP7 los alumnos utilizaron entre ocho y cuatro diferentes UEM en sus ensayos, solo emplean tres y dos frases con el paso del tiempo. La frecuencia de uso de cada SF también se restringe como resultado del factor tiempo. Inicialmente los participantes produjeron entre 17 y nueve SF; pero la frecuencia se limita considerablemente en las últimas instancias de recolección de datos.

Hemos analizado el número de usos de SF por instrumento de recolección de datos y por UEM. Otro posible análisis es la distribución de los usos por participante, que demuestra que cada estudiante prefirió ciertas SF sobre otras que casi no empleó. Asimismo, algunos estudiantes introdujeron más de una UEM en un mismo escrito y también repitieron el uso de la misma frase en un práctico.Cabe notar que, si bien, a los fines investigativos, resulta beneficioso que los participantes incluyeran las frases repetidamente, incurren en un empleo excesivo que parecería atentar contra la frecuencia de uso típica de un hablante nativo. No obstante, esta repetición es indicio de un uso consciente por parte de los participantes en un intento de consolidar su conocimiento de las SF a la vez que lo demuestran.

Por otro lado, se estudió el grado de precisión gramatical y ortográfica y propiedad pragmática de las producciones. De los 61 usos, la mayoría (83,6%) fue apropiado en la forma (precisión), el significado y el uso pragmático. Ejemplos (1) a (5) así lo demuestran:

1. *Eventhough (sic) the interactive style in today's society has changed and people prefer the use of digitalization, they ignore at their own peril how exposed to cyber-harassment they can be when using social networks. (LIiii28, TP2*[14]*)*

14 Este código se refiere al número de participante y al número de trabajo práctico (TP) en el que se registró ese uso.

2. *Travelling **is at once** risky and enriching. (LIiii33, TP3)*
3. *To my mind, technological tools are **at once beneficial and detrimental**. (LIiii33,TP4)*
4. *A negative issue, on the contrary, should be that it makes us **be oblivious to** the ones that are closer to us, in a real situation.(LIiii30, TP4)*
5. *People's **appreciation often seems to be clouded by** the out comings (sic) of nowadays (sic) world.(LIiii43, TP10)*

En (1), se advierte el uso de una SF inusual entre los estudiantes en una oración correcta y apropiada pragmáticamente. Este participante demuestra haber comprendido el significado y la connotación de la frase y la emplea adecuadamente para expresar sus propias ideas.

Ejemplos (2) y (3) demuestran que LIiii33 domina la condición básica de uso de esta UEM, según la cual los adjetivos empleados deben ser opuestos o claramente diferentes en significado.En (4) se ejemplifica el uso adecuado de una de las SF más favorecidas por los estudiantes, "*oblivious to*" (OT) aún tres semanas después de la intervención pedagógica. El último ejemplo ilustra cómo este estudiante se ha familiarizado de tal manera con el uso de la frase *"cloudyourappreciation of"* (CYAO)que se aventura a emplearla en la voz pasiva, re-elaborando su conocimiento de la forma para adaptarla a sus propios significados. Este es el único registro de UEM empleada en TP10 y demuestra un proceso de reestructuración de los conocimientos del alumno para producirla con un grado mayor de complejidad.

No se registraron errores de precisión gramatical, a excepción de uno de ortografía en la palabra *constraints* de la frase OTCO(**constrai**ns*). Noobstante, los datos muestran algunas inexactitudes de índole pragmática en relación con las restricciones de uso de las UEM, ilustradas a continuación (ejemplos (6) – (9)).

6. **You can enjoy the moment you are living at that particular time without worrying about **the prospect of** your expectations.(LIiii30, TP3)*
7. **Therefore, it is important for us to **be oblivious to** these aspects to be prepared to face them. (LIiii33, TP3)*
8. **The use of cellphones in these cases **is at once** crucial and necessary. (LIiii43, Parcial 1)*
9. **Internet media and, especially, You Tube, which is a video platform, have the power to embrace differences **without any constrain**(LIiii43, TP7)*

En (6) el participante empleó*theprospect of* (TPO) con un complemento cuyo significado es similar a lo expresado en la frase, en lugar de un sustantivo que refiera a un evento en el futuro (2012FIC *theprospect of*

seeingherdearfriends… - Davies 2008[15]). Así la frase aparece en un uso redundante y pragmáticamente inadecuado.

La oración en (7) expresa que "es importante que seamos inconscientes/a estos aspectos para poder estar preparados para enfrentarlos"[16]. Se incurre en una aparente contradicción en cuanto que "ser insconscientes" no puede involucrar la intención implícita en *Itisimportantto …* .Es posible que este estudiante haya querido emplear la forma negativa de la UEM (*Itisimportant**not to be oblivious** to…*).

El error en el uso de *at once (adjetivo) and (adjetivo)*(AT) en (8) se debió a que los adjetivos seleccionados en este caso significan lo mismo. Este tipo de error se observó en otros tres, lo que indicaría que esta es una UEM que mayor dificultad les ha presentado a los estudiantes. Cabe notar que el grado de dificultad que implican estas frases no se relaciona con el número de palabras que las componen, sino con las condiciones pragmáticas de uso o restriccionesde prosodia semántica (Sinclair 1991 y Hoey 2005).

El ejemplo (9) amalgama dos UEM diferentes (*"outsidetheconstraints of"*(OTCO)y *"withouttheinconvenience of"*(WTIO)) en lo que Lewis (2009) denomina un *blend*. Este error pareciera estar motivadopor la superposición de significados entre ambas frases y en su estructura similar. Un factor coadyuvante podría ser la prosodia semántica negativa que comparten los sustantivos en ambas UEM.

No obstante, y a pesar de estos usos no canónicos, los resultados obtenidos a partir de esta experiencia indicarían que la técnica empleada promueve la adquisición de las SF y permite que se almacene información sobre sus significados, formas y usos en la memoria de manera tal que sefavorece el uso en contexto de las UEM enfocadas.

Conclusión

Los resultados obtenidos indican que la mayoría de las SF fueron empleadas por más del 70% de los participantes de la experiencia. Existe una considerable variedad y repetición de UEM concentradas en los primeros cuatro trabajos prácticos cinco semanas después de concluida la Sesión III. En comparación con estudios de impacto de instrucción explícita sobre la adquisición de SF donde el post-test diferido tiene lugar una o dos semanas más tarde después de la intervención (Boers y Lindstromberg (2012), Jones y Haywood (2004), y AlHassan y Wood

15 "La posibilidad de ver a sus queridas amigas (traducción propia)".

16 Traducción de las autoras.

(2015), entre otros)en este trabajo se ofrece evidencia de que el uso espontáneo continua activo, aunque en menor grado, dieciocho semanas post-instrucción.

Resulta evidente la efectividad del *dictogloss* para generar la familiarización con las UEM,observada en una proporción interesante de producción espontánea de las frases hasta dos meses después de la intervención pedagógica. Este efecto positivo continúa vigente aún a través del factor tiempo.Esto indicaría que, en este contexto, la técnica de dictoglosia ha contribuido en gran medida a prolongar el impacto de las ganancias de aprendizaje de estos participantes en cuanto a las frases estudiadas.Cada participante recurrió al empleo de algunas SF por sobre otras como sus favoritas. El alto grado de precisión gramatical y propiedad pragmática de las producciones es testimonio de un proceso de adquisición bien afianzado.

A diferencia de los ejercicios de compleción, el dictogloss expone a los estudiantes a un uso en contexto de comunicación genuina de cada una de las frases, donde se evidencia cómo el significado y la forma contribuyen a la expresión de ideas. Ante la tarea de tomar notas y, posteriormente, de reconstruir colaborativamente el texto, los aprendientes se apropian del uso de las frases y esto genera un conocimiento más acabado de las UEM que se arraiga en la memoria y les permite emplearlas de manera espontánea y similar al uso nativo.

En GE1, donde se incluyó solo una tarea de dictoglosia, el empleo de las SF en la producción espontanea fue considerablemente menor en número y se observó un efecto de la instrucción máslimitado en el tiempo (Zinkgraf y Verdú 2017). Esta evidencia comparativa entre distintos tipos de tareas de instrucción explícita de tipo AF permite entrever los importantes beneficios de la dictoglosia como facilitador del conocimiento productivo (*productiveknowledge*) al que refieren Schmitt (2010) y Laufer (1997) que promueve la adquisición efectiva de SF.

Bibliografía

Alhassan, Lina y David Wood (2015). "The Effectiveness of Focused Instruction of Formulaic Sequences in Augmenting L2 Learners' Academic Writing Skills: A Quantitative Research Study". En: Journal of English for Academic Purposes 17, pp. 51-62.

Boers, Frank y Seth Lindstromberg (2012). *Experimental and intervention studies on FSs in a second language*, Annual Review of Applied Linguistics, 32, 83–110.

Capel, Annette y Wendy Sharp (2013). *Objective Proficiency.* 2nd edition. Cambridge, CUP.

Davies, Mark (2008-) *The Corpus of Contemporary American English: 520 million words, 1990-present*. Retrieved from http://corpus.byu.edu/coca/.

Doughty, Catherine y Jessica— Williams (1998).*Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, CUP.

Fernández Montes, Isabel María (2011). Un Estudio sobre los Efectos del Realce del Input y la Dictoglosia en la Adquisición del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto del Español. Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona. Barcelona.En https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2012/memoria-master/isabelfernandez.html[Último acceso:01-10-2018]

Hatami, Sarvenaz (2015). *Teaching Formulaic Sequences in the ESL classroom*. University Alberta. TEASOL Journal.

Hoey, Michael(2005). *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. Nueva York,Routledge.

Janssens, Hanna (2016).*Using the dictogloss procedure to improve the retention and use of L2 academic English formulaic sequences*. UniversiteitGent. En:
https://lib.ugent.be/.../RUG01-002271689_2016_0001_AC.pdf[Último acceso: 01-10-2018]

Jones, M. y S. Haywood. (2004). "Facilitating the acquisition of FSs". In N. Schmitt, (Ed.), *Formulaic sequences*, Philadelphia, John Benjamins Publishing. pp.269-300.

Laufer, Batia (1997).What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting vocabulary acquisition. EnSchmitt, Norbert y Michael McCArthy (Eds.): *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 140-155.

Lewis, Margareta (2009).*The Idiom Principle in L2 English: Assessing Elusive Formulaic Sequences as Indicators of Idiomaticity, Fluency and Proficiency.*Saarbrücken, VDM VerlagDr. Müller.

Lindstromberg, Seth, June Eyckmans, yRachel Connabeer (2016). *A modified dictogloss for helping learners remember L2 academic English formulaic sequences for use in later writing*. English for Specific Purposes, 41, 12-21.

Lindstromberg, Seth y Frank Boers (2008). *Teaching Chunks of Language: From noticing to remembering.* New Philadelphia, Helbling Languages.

Long, Michael y Peter Robinson (1998): "Focus on Form: Theory, Research and Practice". En: Doughty, Catherine y Jessica Williams (Eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge UniversityPress, pp. 15-40.

Moreno Teva, Inmaculada (2012). "Las secuencias formulaicas en la adquisición de español L2 (manuscrito) Tesis de doctorado, Universidad de Estocolmo. Estocolmo, US-AB. En:
http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:513267/FULLTEXT01.pdf [Último acceso: 28-9-2016]

Peters, Elke y Paul Pauwels (2015).“Learning Academic Formulaic Sequences”.En: Journal of English for Academic Purposes 20 [vol.], pp. 28-39.

Sinclair, John (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, Oxford University Press.

Schmitt, Norbert (2010). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge,Cambridge University Press.

Wajnryb, Ruth (1990). *Grammar dictation*. Oxford, Oxford University Press.

Wood, David(2015). *Fundamentals of formulaic language: An introduction*. London, Bloomsbury Publishing.

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

Wray, Alison (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford, Oxford University Press.

Zinkgraf, Magdalena y Ma. AngélicaVerdú (2017a): “On Track: Variations in EFL Learners’ Formulaic Sequence Use”. En: Fernández Beschtedt, Mercedes, Analía E. Castro, Paola Formiga y Zoraida Risso Patrón (eds.): Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación: Actas del 4º Congreso Nacional “El conocimiento como espacio de Encuentro”,FadeL – UNCo. [e-book], págs. 99-112. En: https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU_mjuKWQKbBTargzgSb4[Último acceso: 1-10-2018]