

Una propuesta didáctica para la mejora de la competencia conversacional de una LE mediante secuencias formulaicas

Beatriz CORTINA PÉREZ
Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada
bcortina@ugr.es

«Speaking natively is speaking idiomatically»
(N. Ellis, 1997:129)

Recibido: noviembre 2008
Aceptado: abril 2009

RESUMEN: Dado que el léxico es uno de los componentes más importantes para la adquisición de una lengua, no debe obviarse en ámbitos que presentan una dificultad añadida para el alumnado, como sucede con la conversación. Este artículo se centra en las secuencias formulaicas de los intercambios orales a fin de detallar una propuesta didáctica para la LE que integre dichos patrones lexicalizados.

Palabras claves: competencia léxica, secuencias formulaicas, competencia conversacional, enseñanza de lenguas extranjeras, multimodalidad.

A methodological approach to improve FL conversational competence through formulaic sequences.

ABSTRACT: Being lexis one of the most important components in FL learning, it should be particularly reinforced in areas with an added difficulty for FL learners such as conversation. Thus, this article focuses on the formulaic component of lexical competence within oral exchanges in order to describe a didactic approach which integrates these lexicalized patterns.

Keywords: lexical competence, formulaic sequences, conversational competence, foreign language teaching, multimodality.

Une proposition didactique pour améliorer la compétence conversationnelle d'une langue étrangère grâce à formules routinières

RÉSUMÉ: Puisque le lexique est un des composants des plus importants pour l'acquisition d'une langue, il ne doit pas être évité dans des domaines qui présentent une difficulté ajoutée pour les étudiants d'une langue étrangère, comme la conversation. Cet article se centre dans

les formules habituelles des conversations, afin de décrire une proposition didactique qui intègre ces modèles lexicalisés.

Mots clé: compétence lexicale, formule habituelle, compétence conversationnelle, enseignement de langues étrangères, multimodalité.

SUMARIO: 1. Introducción, 2. Las secuencias formulaicas y la conversación, 2.1. Las secuencias formulaicas: definición y estudios, 3. Una propuesta didáctica, 3.1. Primera etapa: Mecanización, 3.2. Segunda etapa: Contextualización, 3.3. Tercera etapa: Producción, 4. Conclusiones, Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios léxicos han cobrado una especial relevancia en el panorama de la Lingüística Aplicada; muy particularmente han prestado atención al discurso sobre la naturaleza multifacética de la competencia léxica (Lewis, 1993; Corpas Pastor, 1996; Meara, 1996; Nation, 2001; Jiménez Catalán, 2002; Gómez Molina, 2004). Sin embargo, este tema, lejos de encontrarse zanjado, continúa siendo uno de los puntos más controvertidos en distintos foros académicos debido fundamentalmente a, como sugieren Read y Chapelle, «the ill-defined nature of vocabulary as a construct» (2001:1).

El primer estudio en abordar la competencia léxica, aunque sin utilizar de forma explícita dicho término, es *The role of Vocabulary Teaching* de Richards (1976), el cual define el conocimiento de la palabra como un fenómeno complejo y multidimensional. Desde este momento surge una frenética carrera hacia el estudio del léxico que alcanza su punto álgido a partir de los años 90 gracias a la incipiente lingüística de corpus —muestra representativa de ello fue el proyecto COUBILD— y a obras maestras de lo que se conoce como la «aproximación léxica» —*The Lexical Syllabus* (1990) de David Willis y *The Lexical Approach* (1993) de Michael Lewis. Esencialmente, esta nueva corriente sitúa al léxico como núcleo de la competencia lingüística apostando por la centralidad del léxico frente a otros aspectos lingüísticos porque, como defiende Wilkins, «without grammar very little can be conveyed, without lexis nothing can be conveyed» (1972:111). A su vez, estudios cuantitativos —por ejemplo Meara (1996), concluyeron que el léxico no sólo es el núcleo de la competencia comunicativa sino que su dominio repercute positivamente en el perfeccionamiento de las destrezas orales y escritas de una lengua.

Pero ¿qué se entiende por competencia léxica? En la última década muchos investigadores han dedicado sus esfuerzos a delimitar y profundizar en dicho constructo. Jiménez Catalán (2002) tras realizar un exhaustivo trabajo de recopilación y revisión, clasifica las distintas investigaciones al respecto en cuatro grupos: a) aquellos estudios que definen la competencia léxica como un concepto multidimensional (Nation, 1990; Laufer, 1991; Lahuerta y Pujol, 1996); b) aquellos que la definen como un dominio global y proponen otros criterios de análisis y delimitación, como por ejemplo, el tamaño (Meara, 1996; Henriksen, 1999); c)

los que buscan una definición operativa para su aplicación a la enseñanza (Lennon, 1990; Nation, 2001); y d) estudios empíricos sobre la competencia léxica (Schmitt y Meara, 1997; López-Mezquita Molina, 2005).

Lahuerta y Pujol consideran que la competencia léxica es «la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente» (1996:121). Jiménez Catalán, por su parte, amplía esta definición y distingue entre vocabulario receptivo y productivo, incluyendo tanto el medio escrito como oral.

Entendemos el término competencia léxica tanto el sentido del conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad como en el sentido de la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito. (Jiménez Catalán, 2002:152).

Desde una perspectiva más didáctica, el Consejo de Europa en el Marco de Referencia Europeo formulan la siguiente definición de competencia léxica que, sin duda, resulta más operativa para el presente artículo por estar enmarcada en la lingüística aplicada: «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo» (2002:108). De nuevo queda patente la necesidad de desglosar la competencia léxica en comprensión y producción, que a su vez, engloba otro complejo fenómeno de la competencia léxica: el almacenamiento de los ítems léxicos. Y es que numerosos estudios psicolingüísticos han concluido que los humanos poseemos un diccionario mental o «lexicón mental» (Aitchison, 1997). Aunque existen diversas teorías sobre la disposición que los elementos léxicos presentan en ese almacén¹, donde sí parece existir consenso es en que las unidades que componen la competencia léxica no son exclusivamente palabras, sino que frecuentemente, las palabras se combinan formando una unidad por sí misma. De ahí que en estudios recientes sobre la competencia léxica se afirme:

[...] las palabras se almacenan en la memoria de manera redundante, es decir, no sólo como elementos aislados, sino también como frases o segmentos incluso más largos, más o menos lexicalizados, por lo que su recuperación para el uso podría seguir esas dos vías. (Lucas Puerta, 2007:11).

Con ello interpretamos que la competencia léxica no es exclusivamente el manejo de un grupo de vocablos aislados, sino que también existen unidades formadas por varias palabras que se agrupan formando una unidad léxica. Por ello proponemos la siguiente taxonomía para la competencia léxica:

- a) Palabras; y
- b) unidades fraseológicas: b.1.) colocaciones; b.2.) unidades idiomáticas; y b.3.) secuencias formulaicas.

¹ Para conocer las últimas investigaciones en este ámbito, véase la revista *The Mental Lexicon* editada por Gonia Jarema y Gary Lib desde 2006 (©John Benjamins Publishing Co.).

De esta forma, distinguimos, por un lado, las palabras o unidades mínimas independientes con significado completo; y por otro, el fenómeno idiomático que destacábamos anteriormente bajo el nombre de unidades fraseológicas. Estas agrupaciones no pueden ser atomizadas ya que perderían el significado global de la unidad léxica. Como tales se adentran en la esfera de la fraseología, un ámbito muy ambiguo que suele catalogarse como «a fuzzy part of language [... and] matter of degree» (Altenberg, 1998:213). Dentro de esta última categoría, distinguimos tres subgrupos: colocaciones, unidades idiomáticas y secuencias formulaicas. La adherencia de la unidad fraseológica a cada uno de estos subgrupos depende de distintos criterios clasificatorios, como la frecuencia, la fijación, la idiomaticidad, etc. En ocasiones esta tarea es muy complicada ya que, como recogía Kowrowski,

There is considerable disagreement, even among scholars, as to what precisely constitutes a lexical phrase or lexical category. Moreover, there is certain to be some lexical overlap; that is, lexical item may arguably fit the criteria of a different category. Ultimately, subjective judgments had to be made and with the understanding that some margin of error would be inevitable. (2005:323).

Todas estas categorías de la competencia léxica tienen un papel en el desarrollo de las destrezas lingüísticas de un aprendiz de LE como sugeríamos anteriormente. Sin embargo, en este artículo nos centraremos en las secuencias formulaicas, concretamente en el ámbito de la conversación, dado que sus prometedoras implicaciones pedagógicas han llevado a muchos autores a defender que «if they [students] have a wide repertoire of set expressions and conversational formulae on hand, they are likely to make much faster progress towards becoming relaxed and polished conversationalists» (Dörnyei y Thurrell, 1992:x).

2. LAS SECUENCIAS FORMULAICAS Y LA CONVERSACIÓN

Uno de los logros más sobresalientes del Análisis del Discurso y el Análisis Conversacional ha sido poner de manifiesto el hecho de que la conversación no es una actividad tan espontánea y anárquica como muchos autores defendían sino que se rige de acuerdo a unos principios y normas, a la vez que se caracteriza por un abundante caudal de secuencias ritualizadas. Como sugerían Dörnyei y Thurrell (1994), aunque la conversación adopte formas muy variadas, todas siguen ciertos patrones. Precisamente, la encargada de corroborar empíricamente las hipótesis sobre la formulaicidad del discurso oral ha sido la lingüística de corpus (Nattinger y Decarrico, 1992; Aijmer, 1996; Nolasco y Arthur, 1997). Altenberg en su estudio sobre la lengua oral en el London-Lund Corpus of Spoken English (LLC)² establecía que «over 80 per cent of the words in the corpus form part of a

² Para más información sobre el LLC, visite <http://khnt.hit.uib.no/icame/manuals/LONDLUND/INDEX.HTM>

recurrent word-combination in one way or another» (1998:102). Por su parte, Erman y Warren (2000) fijaron el porcentaje de formulaicidad del discurso oral inglés en el 58,6%. Recientemente McCarthy y O'Keefe (2004), tras una cuidadosa investigación con el CANCODE³, destacan el papel crucial de secuencias en el discurso coloquial hablado.

Parece evidente pues que conversación y competencia léxica están unidas por un nexo mucho más estrecho de lo que se podía pensar. Por tanto, proponemos una definición de conversación que, partiendo de las definiciones clásicas del acto conversacional y sumándole las nuevas aportaciones que han surgido a raíz del análisis del discurso y de la conversación, así como de los esclarecedores hallazgos de los estudios computacionales, recoja fielmente la naturaleza lexicalizada de la misma. De esta forma, definimos conversación como un intercambio oral excepcionalmente formulaico y condicionado temporalmente entre dos o más personas que persigue una función —bien transaccional o bien interaccional— y que se produce dentro de una situación contextual determinada la cual repercutirá en la elección del lenguaje utilizado.

Es precisamente en este aspecto ritualístico de la conversación donde vamos a concentrarnos con el fin de describir una propuesta didáctica que mejore la competencia conversacional de los alumnos de LE.

2.1. Las secuencias formulaicas: definición y estudios.

Muchas definiciones se le han atribuido al lenguaje formulaico, principalmente motivado por la falta de consenso sobre la nomenclatura existente. Así algunos autores denominan secuencias formulaicas a lo que otros llaman unidades fraseológicas. Es por ello por lo que resulta imprescindible abordar la definición del constructo para poder continuar con su aplicación en el aula de idiomas.

Jespersen, uno de los primeros autores en llamar la atención sobre este fenómeno, las definía como «several words, but it is felt and handled as a unit, which may often mean something quite different from the meaning of the component words» (Jespersen, 1924:18). Queda patente la fijación de estas unidades definidas por Jespersen así como la composicionalidad de su significado. Por su parte, Nattinger y Decarrico (1992), utilizan el término *lexical phrases* y las definen como:

[...] chunks of language of varying length, phrases like 'as it were', 'on the other hand', 'as X would have us believed', and so on. As such, they are multi-word lexical phenomena that exists somewhere between the traditional poles of lexicon and syntax, conventionalized form/function composites. (1992:1).

³ CANCODE: Corpus oral de la lengua inglesa llevado a cabo por la Universidad de Cambridge y de Nottingham. Más información en <http://www.cambridge.org/elt/corpus/cancode.htm>

Estos autores, ofrecen una perspectiva mucho más pragmática del término, asignándole una función o propósito comunicativo. Asimismo, destacan su papel como facilitadores del discurso que aportan fluidez a los intercambios conversacionales de nuestros alumnos ya que las secuencias formulaicas «are 'ready-to-go' for particular situations that are frequent and predictable, and are easily recognizable as markers of these situations» (Nattinger y Decarrico, 1992:114).

Una interesante aportación a los estudios formulaicos es la perspectiva psicolingüística de Alison Wray. En su libro *Formulaic Language and the Lexicon* (2002) define el lenguaje formulaico como:

[...] continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use rather than being subject to generation of analysis by the language grammar. (Wray, 2002:9).

Wray (2006), tras realizar diversos estudios neurológicos, establece que la repetición de estas secuencias de forma automática, como cuando un pianista aprende a tocar una partitura, lleva a su adquisición. Pero va incluso más lejos y afirma que el almacenamiento de estas secuencias se produce cual palabra individual se tratase, de forma holística. De este modo, el alumno reduce el tiempo de procesamiento y comprensión del habla ya que no tiene que detenerse en analizar morfológica y sintácticamente dichas secuencias para su comprensión. Como sugiere la propia autora: «The brain seems very able to accommodate as many lexical units as we want to store, but we are very easily thrown off course when formulating an utterance, if we try to do too many things at once» (Wray, 2006:592). Las secuencias formulaicas se convierten en atajos para el hablante y es que «our language does not expect us to build everything starting with lumber, nails, and blueprint, but provides us with an incredibly large number of prefabs» (Bolinger, 1976:1).

Tras analizar las características del lenguaje formulaico, nos atrevemos a aportar una definición propia de secuencia formulaica, que al igual que con la competencia léxica, sea operativa para los estudios aplicados que nos atañan. Así las definimos como aquellos patrones léxicos o fórmulas que se almacenan y reproducen en la memoria de un modo mecánico, como si se tratase de una única palabra, que poseen una función pragmática y se encuentran determinadas por el contexto de cada situación. Estas secuencias se convierten en estructuras prefabricadas a la disposición del alumnado, aportando fluidez y propiedad a su discurso oral. En suma, cabe destacar las siguientes ventajas para el aprendizaje de lenguas: a) reducen la ansiedad a la hora de practicar la conversación porque los alumnos disponen de estas frases hechas y no tienen que crear estructuras sintácticas complejas; b) promueven la interacción social, con lo que motivan a los alumnos a aprender una lengua; c) son fácilmente memorizables ya que se encuentran contextualizadas; y d) sirven como modelo para posteriores análisis sintácticos al poderse fragmentar y analizar como unidades.

Como consecuencia podemos afirmar que la enseñanza del discurso oral de una LE debería centrar sus esfuerzos en estas fórmulas, en cómo se agrupan y en los contextos en los que es apropiado su uso (Rodgers, 2001).

3. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

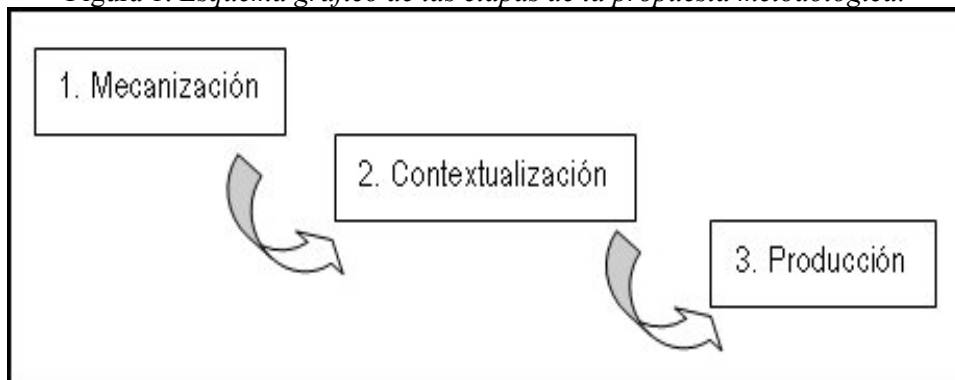
La enseñanza de la conversación en el aula de idiomas se ha centrado tradicionalmente en la práctica espontánea y esporádica de intercambios comunicativos en contextos poco o nada auténticos. Probablemente siguiendo el tan afamado lema «se aprende a hablar hablando» (Swain, 1985). Y es que las destrezas orales se han encontrado subyugadas por las omnisciente presencia en la clase de idiomas de las destrezas escritas a pesar de que, como sugieren Payne y Ross (2005), el principal objetivo para la mayoría de profesores y alumnos de LE es ser exitosos en intercambios orales reales entre nativos.

Ya en la década de los noventa, Richards (1990) era tajante al afirmar que la clase de conversación era un enigma en la enseñanza de lenguas y, hoy por hoy, podemos afirmar que no se ha avanzado mucho en este ámbito. Johnson y Tyler (1998) sugieren que la conversación es una actividad tan familiar que aquellos que la estudian desestiman algunas características esenciales de ésta. La consecuencia inmediata para el aula de idiomas es que dichas características se dan por adquiridas debido principalmente al hecho de que la acción de conversar se considera «una destreza inherente y universal, desacreditándola, de esta forma, como parte integrante del sílabo de una LE y, por ende, excluyéndola de las metodologías y enfoques tradicionales de la Lingüística Aplicada» (Cortina Pérez, 2007a:214). Aún más, los escasos materiales existentes ofrecen diálogos artificiales basados en la lengua escrita (Richards, 1990; Georgieva Níkleva, en prensa) que poco o nada ayudan a la enseñanza de los rasgos conversacionales. Parece, pues, necesario enseñar las características propias de la conversación de un modo explícito, con el fin de proveer a los estudiantes con las herramientas necesarias para que ellos solos puedan conversar con fluidez y con propiedad. En esta misma línea, Cestero Mancera afirma: «la adquisición de este tipo de aspectos estructurales conversacionales hace que los aprendices puedan manejar sus propias intervenciones; además, los ayuda a conversar con hablantes nativos fuera de la clase» (2005:73). Tan matiza esta idea y sugiere que «the mastery of these prefabricated chunks of language is the foundation of fluency, naturalness, idiomaticity and appropriateness» (2003, Internet). Y es que la idea es que los alumnos profundicen en el discurso oral de forma directa ya que, como explica Johnson, «if you are told that the main aim of swimming is merely to stay afloat, you are unlikely to bother to learn the butterfly stroke» (1992:183).

Así, y de acuerdo con los estudios léxicos que hemos abordado en la primera parte de este artículo, la enseñanza de la conversación debe imperiosamente incluir las secuencias formulaicas dado el papel que estas juegan en la comunicación oral. Por todo ello, proponemos una aproximación metodológica de la conversación (Figura 1) donde el alumno vaya avanzando por distintas etapas desde

una enseñanza explícita de secuencias formulaicas hasta la práctica libre en contextos reales, pasando por contextualización real de dichas secuencias.

Figura 1: *Esquema gráfico de las etapas de la propuesta metodológica.*



3.1. Primera etapa: Mecanización.

La mecanización de secuencias formulaicas es para esta propuesta una actividad fundamental ya que debemos procurar la automatización de dichas estructuras con el objetivo de equipar al alumnado con un banco de recursos al que pueda acudir en intercambios orales reales. Sin embargo, se trata de una actividad muy tediosa y poco apasionante, evocándonos aquellos listados de palabras del método de gramática-traducción. Por tanto, debemos conseguir que esta ardua tarea se convierta en algo más ameno y práctico para nuestros estudiantes, y esto, a nuestro entender, lo conseguiremos sustentándonos en dos pilares fundamentales: la agrupación temática de las secuencias formulaicas y las nuevas tecnologías.

El primero de estos dos principios responde a los resultados de algunos estudios psicolingüísticos, principalmente basados en el análisis de errores y en experimentos sobre el procesamiento mental (Craik y Tulving, 1975; Channell, 1981; Aitchison, 1997; Singleton, 2000), los cuales destacan que el almacenaje mental de los ítems léxicos no se dispone en listas incoherentes sino en redes semánticas. Aitchison (1997), por ejemplo, subraya que con bastante probabilidad el hecho de organizar el lexicón mental en agrupaciones semánticas se deba a cuestiones prácticas ya que es más hacedero manejar pequeños grupos que grandes listas incoherentes. Basándonos en este criterio psicolingüístico de practicabilidad, proponemos la agrupación de las secuencias formulaicas considerando su representatividad en los distintos actos de habla; así entendemos que debemos presentar a nuestros alumnos los patrones conversacionales según la función pragmática que desempeñen en una o varias situaciones comunicativas relacionadas y auténticas.

El segundo factor implica la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en el aula de idiomas. Como destacan Thorne y Thorne (2000), el simple hecho de trabajar en un entorno virtual resulta

estimulante para el alumnado, consiguiendo, con ello, pasar de una actividad poco placentera, como era la memorización de listas de palabras, a una tarea altamente motivadora. Por otro lado, las NTIC resultan singularmente útiles en los procesos de memorización léxica gracias, principalmente, a ciertos programas informáticos denominados «herramientas de autor» que permiten la creación de ejercicios divertidos para los alumnos –del tipo crucigramas, preguntas y respuestas, opción múltiple, asociaciones, etc.– que admiten la repetición ilimitada del mismo y la corrección automática de éstos, favoreciendo la fijación de las secuencias y aportando a los alumnos una retroalimentación inmediata que no sería posible de otra manera, así como aligerando al profesorado de la corrección de cientos de actividades.

Basándonos en estos dos aspectos, proponemos para la mecanización de las secuencias formulaicas las siguientes actividades virtuales:

1º *Simulaciones de situaciones reales* que persiguen un doble objetivo: por un lado, estimular el aprendizaje creando una necesidad comunicativa y por otro, presentar temáticamente las estructuras que van a aprender. El hecho de utilizar situaciones reales hace que los alumnos se vean identificados en ellas, consiguiendo así fomentar su motivación. La figura 2 ilustra esta etapa en la práctica. Los alumnos a través de un chat simulan los roles que se les proponen, presentando grandes dificultades a la hora de expresar su mensaje, en concreto en este caso, desconocen cómo rechazar de forma adecuada un plan para el fin de semana. Para ayudarles, hemos incluido el icono de la bandera al que acuden para conocer las secuencias formulaicas que un nativo usaría. En este ejemplo, se abriría un cuadro de diálogo con secuencias como: *I don't particularly like..., It's not my idea of..., I can't stand..., I'd prefer..., I'm not really interested in...*

Figura 2: Actividad modelo: simulaciones.

The screenshot shows a software interface for language learning. At the top, it says 'OFFERING & REJECTING'. Below that, 'Activity 1: Roleplay' is presented. The text reads: 'Think about these hypothetical situations. If you want to know what a native would say click on the flag . If you want to check a dictionary click here.' There are two scenarios in a table-like format. The first scenario describes meeting a friend Lucy at a pub who suggests going to a concert, and the user is to tactfully reject the suggestion. The second scenario describes a couple deciding on a weekend activity, where the man doesn't like football and the woman suggests a cultural activity. Both scenarios have a 'Go to chat room' button. The interface also features a vertical column of red circular icons on the right side.

2º *Ejercicios de mecanización*: una vez hemos llamado la atención del alumno, pasamos a la automatización de estructuras a través de la repetición de actividades online autocorregibles. En esta etapa habrá que trabajar tanto de forma

receptiva como productiva. Para ello, hemos elaborado una serie de ejercicios (Figura 4—*Activity 2*) con la herramienta de autor *HotPotatoes*⁴, una interfaz diseñada para crear actividades muy variadas —crucigramas, elección múltiple, preguntas y respuesta, emparejamientos, ordenar frases, textos con huecos, etc.— que pueden alojarse en el propio sitio web de dicha herramienta o en el que el profesor disponga y que es gratuita siempre que se utilice con fines educativos. Es de fácil manejo y resultados atractivos, dando múltiples opciones, lo que la convierte en una de las herramientas de autor más versátiles del mercado. Además, permite la repetición ilimitada del ejercicio ofreciendo, en todo momento, una retroalimentación inmediata al alumno, lo que favorece un aprendizaje autónomo y reflexivo. Asimismo, proporciona al profesor información sobre la actuación de sus alumnos sin que éste tenga que corregirlos. A continuación mostramos un ejemplo de actividad elaboradas con esta herramienta.

Figura 3. *Actividad modelo de frases desordenadas elaborada con el programa JMix de HotPotatoes.*

3.2. Segunda etapa: Contextualización

El siguiente paso es la contextualización de las estructuras memorizadas con el fin de conseguir que nuestros alumnos sean pragmáticamente correctos ya que

⁴ Para descargar HotPotatoes visite <http://hotpot.uvic.ca/>. Otras aplicaciones similares son: NeoBook (<http://www.wska.com/html/zips/es-neobk.exe>), MALTED (<http://malted.cnice.mec.es>) y Clic (<http://clic.xtec.net/es/>).

las unidades léxicas, en concreto las secuencias formulaicas, por ser tan pragmáticamente dependientes, necesitan de un contexto para cobrar sentido (Kuiper, 2006). Para ello debemos hacer reflexionar a los aprendices con ejemplos reales donde aparezcan estas estructuras en interacción con diversos contextos para que adquieran los matices propios de la lengua meta ya que, como apuntan algunos autores (Bardovi-Harling y Hartford, 1990; Golato, 2002), los alumnos tienden a actuar siguiendo las reglas pragmáticas de su propia lengua, de ahí que en la mayoría de ocasiones no consigan interactuar de forma natural en la cultura LE, produciéndose con ello malinterpretaciones.

Una aproximación relativamente reciente que se centra en el aprendizaje autónomo e inductivo a través de la reflexión sobre ejemplos reales de la lengua es lo que se conoce como DDL —*Data Driven Learning*. El DDL propone la utilización de concordancias⁵ extraídas de un corpus de la lengua meta para que los alumnos observen y analicen el comportamiento lingüístico con el fin de que ellos mismos, aunque guiados por el profesor, extraigan generalizaciones sobre la lengua. Sin embargo, y dado que compartimos la idea de Tschirner de que «rich and varied authentic oral input is an essential and fundamental prerequisite for achieving oral competence» (2001:306), proponemos el uso de MDDL— *Multi-modal Data Driven Learning*, que se trata de una actividad muy similar sólo que en lugar de utilizar ejemplos de lengua oral en soporte escrito, se realiza en soporte audiovisual o multimodal. Primordialmente, la multimodalidad defiende que el significado no se expresa de forma monomodal —de un único modo, por ejemplo, la lengua escrita— sino a través de distintos medios o formas de expresión —por ejemplo semiótica o prosódicamente.

Se trata pues de utilizar concordancias multimodales, empleando clips de DVDs que representan los actos de habla que estamos trabajando y que incluyan las secuencias que el alumno ha mecanizado en la etapa anterior. El uso de clips de películas aporta información semiótica y prosódica que favorece la comprensión del mensaje y enriquece el aprendizaje del alumno.

El objetivo principal es ofrecer un marco contextual auténtico a las secuencias formulaicas dentro del aula, ya que los DVDs consiguen que «the context in which students learn are similar to those in which they will apply what they have learned» (Tschirner, 2001:308).


El enfoque MDDL termina con el uso de ejemplos de conversaciones absurdos y sanitizados dentro del aula, para que el alumno se enfrente a hablantes nativos dentro de un contexto real simulado. Cabe concluir que el uso de concordancias multimodales se presenta como un recurso esperanzador para conseguir la contextualización real de la lengua oral. Aún más, las NTIC posibilitan un fácil manejo de estos materiales ya que:

⁵ Según Bowker y Pearson (2002:231) una concordancia es “a display showing the result of a search ... Typically, all the occurrences of your search pattern are centred vertically on the screen surrounded by their immediate contexts”.

el profesor crea un libro multimedia donde el alumno encuentra ejemplos que, en lugar de estar escritos en papel, son concordancias multimodales, es decir, clips extraídos de un DVD e insertados en el ejercicio para que los alumnos analicen, reflexionen y contrasten aspectos paradigmáticos de los intercambios comunicativos orales con un simple “click”. (Cortina Pérez, 2007b:cd-rom).

Figura 4. Ejemplo de actividad actividades de la etapa 1 (Activity 2: Competition) y de la etapa 2 (Activity 3: Watch it!).

Activity 2: Competition

How many formulaic sequences for offering and rejecting do you know? Click on the flag , read them, and get ready to test yourself. You can do these interactive exercises as many times as you need!

Activity 1 **Activity 2** **Activity 3** **Activity 4**

Activity 3: Watch it!

To start this activity you should have successfully finished the "sequence competition" (activity 2). Now it's time you explore how native use it. In the following clips you will find 5 examples of offerings and rejections. Watch them and answer these questions:

- Who are the participants?
- Where are they?
- Which formulaic sequence do they use?
- What paralinguistic feature would you highlight?

CLIP 1 **CLIP 2** **CLIP 3** **CLIP 4** **CLIP 5**

Click Here to Watch the Video

Esta aproximación queda ilustrada parcialmente con la *Activity 3* en la Figura 4 ya que nos es imposible, al trabajar en soporte papel, mostrar los clips de DVD utilizados. Tras memorizar las secuencias, los alumnos estudian su comportamiento en acción. Al pinchar cada uno de los iconos de la televisión, se abrirá un clip distinto con un ejemplo del acto de habla que estén trabajando. En concreto, en el acto de ofrecimiento y rechazo se han utilizado las películas *In Good Company*⁶ y *The Wedding Date*⁷, los cuales serán observados detenidamente por los alumnos con el fin de que saquen sus propias conclusiones sobre los mecanismos y fórmulas que subyacen a los intercambios comunicativos entre nativos.

⁶ Película dirigida por Paul Weitz y producida por Paul Weitz y Chris Weitz por en 2004.

⁷ Película dirigida por Clare Kilner y producida por Nathalie Marciano, Michelle Chydzik, Jessica Bendinger y Paul Brooks en 2005.

3.3. Tercera etapa: Producción

Una vez que los alumnos han mecanizados las secuencias formulaicas y las han contextualizado gracias al enfoque de MDDL, deben practicar lo que han aprendido con el objetivo de aumentar su fluidez en su discurso oral en LE. Esta práctica oral, en una primera fase, no debe ser libre y espontánea sino actividades graduadas que vayan de la práctica controlada a la práctica libre. En concreto Littlewood (1981) propone un continuo similar para la práctica oral en clase que va desde tareas controladas, como la repetición de diálogos, a la práctica creativa del alumno pasando por actividades intermedias, como las cadenas de discursos. De esta forma, conseguimos atajar uno de los principales problemas que presentan los alumnos a la hora de hablar en una LE: el miedo al fracaso y al ridículo. Además, al dirigirlos en su producción debemos hacer hincapié en que utilicen las secuencias formulaicas que han aprendido, puesto que como hemos venido defendiendo en la totalidad de este artículo: «These productive lexical or syntactic phrases are of particular value to foreign language learners and can enhance their fluency by providing a frame to build a sentence as well as approaching the characteristics of native-like speech.» (Chambers, 1997:542). Al guiarlos en actividades poco libres donde la producción oral está muy guiada, la posibilidad de equivocarse o quedarse sin palabras es muy escasa, con lo que aumentamos su autoestima, reducimos su ansiedad y los alumnos se sienten menos cohibidos, lo que les llevará, a largo plazo, a una producción libre más rica y apropiada lingüística y culturalmente.

Figura 5. *Actividades para la producción oral.*⁸

ACTIVIDADES PRO- DUCCIÓN ORAL	DIRIGIDAS	Repetición de diálogos; empareja pares adyacentes; cadena de preguntas; conversaciones mezcladas; simulaciones controladas; repetición de rimas; marca la entonación; etc.
	SEMI- DIRIGIDAS	Diálogo en cadena; realización de una encuesta en clase; búsqueda de información; práctica de estructuras; práctica de interrupciones; etc.
	LIBRES	Descripción de fotos; historias cooperativas; negociación; planificación conjunta; simulaciones libres; situaciones hipotéticas; noticias de hoy; narraciones; debates; rankings; “reuniones de café” con nativos; etc.

Nuestra propuesta didáctica en esta última etapa no es especialmente innovadora ya que existen numerosas actividades que han sido promovidas por el enfoque comunicativo y que resultan muy útiles y motivadoras (Figura 5). Sin embargo, podemos afirmar que esta aproximación pedagógica presenta una ventaja añá-

⁸ Algunos ejemplos son propios y otros tomadas de diversos manuales como Nolasco y Arthur (1997) o Gammidge (2004).

dida: el tiempo. Gracias a que en las dos primeras etapas el alumno puede trabajar de forma autónoma, nos podemos permitir dedicar el tiempo de clase a la práctica de la producción oral, sin que ello vaya en detrimento de la enseñanza explícita de las estructuras conversacionales como ha venido ocurriendo en el aula de idiomas.

4. CONCLUSIONES

Este artículo ha abordado la enseñanza de la conversación desde una perspectiva no muy común: la léxica. Dado que pensamos que las secuencias formulaicas, elemento de la competencia léxica, esconden una interesante aplicación para la mejora de la competencia conversacional de los alumnos de lenguas extranjeras, hemos propuesto una aproximación que, lejos de arrojar a los alumnos a la practicar espontáneamente y antinatural del aula de idiomas, explota la utilidad de dichas secuencias con el fin de equiparles con las herramientas necesarias para enfrentarse a una conversación real. Gracias a las tres etapas que hemos desarrollado en nuestro enfoque, proporcionamos un aprendizaje integrador, autónomo y motivador. El uso de las concordancias multimodales resulta muy adecuado para atajar la falta de autenticidad de las clases de conversación, facilitando a nuestros alumnos un *input* real del que pueden extraer modelos lingüísticos fiables. Aún más, el virtualizar una parte de la docencia nos acerca al Espacio Europeo de Educación Superior, ofreciéndole al alumno la posibilidad de trabajar a su propio ritmo, de forma autónoma y reflexiva, y permitiendo dedicar el resto de clases presenciales a la práctica real de los intercambios orales.

En resumen, pensamos que es necesario un abordaje explícito a la enseñanza de la conversación que se complemente con una práctica comunicativa en clase. Creemos firmemente en el papel que en este aprendizaje pueden jugar las secuencias formulaicas ya que no sólo van a proporcionar fluidez a nuestros alumnos al reducir el procesamiento mental de una conversación y la ansiedad generada, sino que van a aproximar a los aprendices al modelo conversacional de los nativos aumentando su naturalidad ya que como Ellis (1997:129) defiende: «Speaking natively is speaking idiomatically».

5. BIBLIOGRAFÍA

- AIJMER, K. (1996): *Conversational Routines in English. Convention and Creativity*, Londres, Longman.
- AITCHISON, J. (1997): *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*, Oxford, Blackwell.
- ALTENBERG, B. (1998): «On the phraseology of spoken English: the evidence of recurrent word combinations», en *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*, COWIE, A.P. (Ed.), Oxford, Oxford University Press, 101-122.
- BOLINGER, D. (1976): «Meaning and memory», en *Forum Linguisticum*, 1, 1-14.

- BARDOVI-HARLIG, K., y HARTFORD, B. (1990): «Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session», en *Language Learning*, 40(4), 467-501.
- BOWKER, L y PEARSON, J. (2002): *Working with Specialized Language: A practical guide to using corpora*, Nueva York, Routledge.
- CHANNELL, J. (1981): «Applying semantic theory to vocabulary teaching», en *ELT: English Language Teaching Journal*, 35 (2), 115-22.
- CESTERO MANCERA, A.M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco Libros.
- CHAMBERS, F. (1997): «What do we mean by fluency», en *System*, 25 (4), 535-544.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología del español*, Madrid, Gredos.
- CORTINA PÉREZ, B. (2007a): «Una aproximación metodológica a los fraseologismos de los actos de habla en las segundas lenguas», en *Adquisición de las expresiones fijas. Metodología y recursos didácticos / Idioms Acquisition Methodology and didactic Resources*, GONZÁLEZ REY, M^ªI. (Dir.), Cortil-Wodon, E.M.E. & InterCommunications S.P.R.L., 209-224.
- (2007b): «Un Enfoque Microetnográfico para la Enseñanza de la Conversación: el Desarrollo de la Competencia Pragmática a través de la Multimodalidad en un Entorno Virtual (WebCT)», en *Proceedings of AEDEAN International Conference [cd-rom]*, LOSADA FRIEND, M., RON VAZ, P., HERNÁNDEZ SANTANO, S. y CASANOVA, J. (Eds.), Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. [Consulta en línea <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>; 25/07/08]
- CRAIK, F.I.M. y TULVING, E. (1975): «Depth of processing and the retention of words in episodic memory», en *Journal of Experimental Psychology*, 104, 268-284.
- DÖRNYEI, Z. y THURRELL, S. (1994): «Teaching conversational skills intensively: course content and rationale», en *ELT Journal*, 48 (1), 40-49.
- ELLIS, N. (1997): «Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning», en *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, SCHMITT, N., MCCARTHY, M. (Eds.), Cambridge, Cambridge University Press.
- ERMAN, B. y WARREN, B. (2000): «The idiom principle and the open-choice principle», en *Text*, 20, 29-62.
- GAMMIDGE, M. (2004): *Speaking Extra. A resource book of multi-level skills activities*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GEORGÍEVA NIKLEVA, D. (en prensa): «Lo oral y lo escrito en la enseñanza: cuestiones terminológicas y pedagógicas», en *Libro Homenaje al Profesor Antonio Romero*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004): «La subcompetencia léxico-semántica», en *Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores*, SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS, I. (Dirs.), Editorial S.G.E.L., 491-510.

- GOLATO A. (2002): «German compliment responses», en *Journal of Pragmatics* 34 (5), 547-571.
- HENRIKSEN, B. (1999): «Three dimensions of vocabulary development», en *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 303-317.
- JESPERSEN, O. (1924): *The Philosophy of Grammar*, Londres, George Allen and Unwin LTD.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. (2002): «El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas», en *Atlantis*, 24 (2), 149-162.
- JOHNSON, H. (1992): «Defossilizing», en *ELT Journal*, 46 (2): 180-187.
- JOHNSON, M. y TYLER, M. (1998): «Re-examining natural context: how much does the LPI look like a conversation?», en *Language Proficiency Interviews: A discourse Approach*, YOUNG, R. y HE, A. (Eds.), Ámsterdam, Benjamins, 23-53.
- KOPROWSKI, M. (2005): «Investigating the usefulness of lexical phrases in contemporary coursebooks», en *English Language Teaching Journal*, 59/4, 322-332.
- KUIPER, K. (2006): «Formulaic Speech», en *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 509-602.
- LAHUERTA, J. y PUJOL, M. (1996): «El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario», en *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, SEGOVIANO, C. (Ed.), Frankfurt am Main y Madrid, Iberoamericana, 117-29.
- LAUFER, B. (1991): «Knowing a word: What is so difficult about it?», en *English Teachers' Journal*, 42, 82-88.
- LENNON, P. (1990): «The Basis For Vocabulary Teaching At The Advanced level», en *I.T.L: Review of Applied Linguistics.*, 87/88, 1-22.
- LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*, Londres, LTP.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching*, Nueva York, Cambridge University Press.
- LÓPEZ MEZQUITA, M.T. (2005): *La evaluación de la competencia léxica: tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez [tesis doctoral]*, Granada, Universidad de Granada.
- LUCAS PUERTA, J. (2007): «La competencia léxica en el discurso escrito en E/LE de aprendices francófonos de ascendencia hispanófona», en *Biblioteca Virtual - RedELE*, 7. [Consulta en línea: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/JulianLucas.shtml>; 25/07/08]
- MCCARTHY, M. y O'KEEFFE, A. (2004): «Research in the teaching of speaking», en *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 26-43.
- MEARA, P. (1996). «The dimensions of lexical competence», en *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, BROWN, G., MALMKJAER, K. y WILLIAMS, J. (Eds.), Cambridge, Cambridge University Press, 33-54.
- NATTINGER, J.R. y DECARRICO, J.S. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

- NATION, I.S.P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NOLASCO, R. y ARTHUR, L. (1997): *Conversation*, Oxford, Oxford University Press.
- PAYNE, J. S. y ROSS, B. M. (2005): «Synchronous CMC, working memory, and L2 oral proficiency development», en *Language Learning and Technology*, 9 (3), 35-54. [Consulta en línea <http://llt.msu.edu/vol9num3/payne/default.html>; 25/07/08]
- READ, J. y CHAPPELLE, C. (2001): «A framework for second language vocabulary assessment», en *Language Testing*, 18 (1), 1-32.
- RICHARDS, J. (1976): «The Role of Vocabulary Teaching», en *TESOL Quarterly*, 10, 1, 77-89.
- (1990): *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RODGERS, T.S. (2001): «Language Teaching Methodology», en *Digest*. [Consulta en línea: <http://www.cal.org/resources/Digest/roddgers.html>; 25/07/08].
- SINGLETON, D. (2000): *Language and the Lexicon*, Londres, Arnold.
- SWAIN, M. (1985): «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», en *Input in second language acquisition*, GASS, S. y MADDEN, C. (Eds.), Rowley, Newbury House, 235-253.
- TAN, M. (2003): «Language corpora for Language Teachers», en *Journal of Language and Learning*, 1 (2). [Consulta en línea: http://www.shakespeare.uk.net/journal/jllearn/1_2/tan1.html; 25/07/2008].
- THORNE, A. y THORNE, C. (2000): «Building bridges on the Web: Using the Internet for cultural studies», en *A Special Interest in Computers: Learning and Teaching with Information and Communication Technologies*, BRETT, P. y MOTTERAM, G. (Eds.), Whitsable, Kent, IATEFL, 59-73.
- TSCHIRNER, E. (2001): «Language acquisition in the classroom: the role of digital video», en *Computer Assisted Language Learning*, 14 (3-4), 305-319.
- WILKINS D. (1972): *Linguistics and Language Teaching*, Londres, Edward Arnold
- WILLIS, D. (1990): *The Lexical Syllabus*, Londres, Harper Collins.
- WRAY, A. (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WRAY, A. (2006): «Formulaic Language», en *Encyclopaedia of Language and Linguistics, vol. 4*. (2nd edition), BROWN, K. (Ed.), Oxford, Elsevier, 590-597.