

REDUCA

(Filología)



Juan Pedro Rica Peromingo, "Colocaciones gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios españoles", RE(F)Class 2.1 (2010) 1-25.

ISSN: 1989-6255

Colocaciones gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios españoles

Juan Pedro Rica Peromingo

Departamento de Filología Inglesa I
Universidad Complutense
juanpe@filol.ucm.es

Resumen: este trabajo pretende cubrir el vacío existente en el campo de la fraseología sobre el uso de colocaciones gramaticales por parte de estudiantes españoles en su producción escrita en inglés, tanto por aquellos que estudian Filología Inglesa (el *corpus* SPICLE, *Spanish International Corpus of Learner English*), como por los que estudian inglés como materia optativa a sus propios estudios universitarios (el *corpus* de producción propia CEUNF, *Corpus de Estudiantes Universitarios No Filólogos*). Se analizarán las colocaciones gramaticales utilizadas por los dos grupos de estudiantes españoles y se contrastarán con dos *corpora* de escritores nativos: los estudiantes universitarios estadounidenses (LOCNESS, *Louvain Corpus of Native Essays*) y los editorialistas profesionales (SPE, *Signed Professional Editorialists*). Tras el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos veremos que los estudiantes españoles utilizan más colocaciones gramaticales que los escritores nativos, comentaremos las razones del uso excesivo de estructuras lexicalizadas y presentaremos futuros ámbitos de estudio.

Palabras clave: lingüística de *corpus*; fraseología; unidades fraseológicas; colocaciones gramaticales; textos argumentativos.

INTRODUCCIÓN: FRASEOLOGÍA Y COLOCACIONES

One important component of successful language learning is the mastery of idiomatic forms of expression, including idioms, collocations, and sentence frames
(Wray, 2000)

El estudio de los hábitos *colocacionales* de los estudiantes extranjeros que aprenden una lengua extranjera es uno de los problemas fundamentales con los que todo docente se enfrenta en sus clases del día a día, pero al mismo tiempo se convierte en una de las áreas más necesarias para los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

En general, el uso de colocaciones y unidades fraseológicas¹ en la producción de estudiantes siempre ha sido considerado periférico, fundamentalmente por influencia de la gramática generativa en su momento, aunque en la actualidad su importancia y el papel que desempeñan las colocaciones en el uso y procesamiento lingüístico están plenamente asumidos, tanto por los docentes como por los estudiantes, como se señala en la introducción del *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*: “For the student, choosing the right collocation will make his speech and writing sound much more natural, more native-speaker-like, even when basic intelligibility does not seem to be at issue” (Oxford 2002, p.vii).

Incluso en los estudios psicolingüísticos de adquisición de primeras y segundas lenguas (Li - Schmitt 2009) se ha demostrado que las estructuras prefabricadas son fundamentales para la fluidez tanto oral como escrita (Nesselhauf 2005, p.2), puesto que el cerebro humano está mejor equipado para memorizar que para procesar y, por lo tanto, la memorización de ciertas estructuras léxicas reduce el esfuerzo y aumenta la fluidez lingüística (Pawley - Syder 2000). Aunque la mayoría de las colocaciones tienen términos que son variables, en otras ocasiones no sucede lo mismo, y el grupo de unidades fraseológicas invariables es más alto en frecuencia y más eficiente para reducir el esfuerzo de procesamiento. Además, el conocimiento de ciertas estructuras léxicas facilita la comprensión, ya que no es necesario entender palabra por palabra el contenido de un texto para entender el significado completo (Hunston - Francis 2000, p.270), aunque en otras ocasiones algunos profesores *animan* a sus estudiantes a no utilizar estructuras léxicas prefabricadas con la justificación de que los clichés se deberían evitar. Realmente con bastante frecuencia se argumenta que hay algunas combinaciones que están tan lexicalizadas que forman unidades que funcionan casi como si fueran términos únicos (como es el caso, en inglés, de *at least*, *of course* o *I think that*), pero si tomamos como base la idea de que la estrategia de adquisición de estructuras formulaicas es central en el aprendizaje de lenguas (Wong-Fillmore 1976, p.614), podremos justificar con absoluta claridad la necesidad de estudiar este tipo de estructuras.

Hasta finales de los años 80 y principios de los 90 no empezó la fraseología a tener como campo de investigación propio la importancia que no se le había concedido. Cowie señalaba que “it was still possible to dismiss phraseology as a linguistic activity of only minority interest and with poor prospects of recognition as a level of language or of linguistic description” (1998, p.18).

En los últimos años, sobre todo gracias al gran número de diccionarios (por ejemplo, el *Collins Cobuild English Language Dictionary*, 1987, 1996) y de gramáticas (como *The Longman Grammar of Spoken and Written English*, de Biber *et al.*, 1999) que se han elaborado a partir de *corpora* generales o especializados, publicaciones científicas (*Journal of Corpus Linguistics*), proyectos de investigación nacionales e

¹ Aunque comenzamos haciendo una distinción entre colocaciones y unidades fraseológicas (UF), en este trabajo unidad fraseológica se utilizará como término genérico para denominar todas las estructuras prefabricadas que incluyen tanto colocaciones léxicas y gramaticales (Benson *et al.* 1986, 1993) como grupos léxicos (Biber *et al.* 1999).

internacionales², etc., el uso de colocaciones se ha considerado una parte esencial en el *curriculum* de enseñanzas de lenguas, tanto de inglés como lengua extranjera como de español. No cabe duda actualmente de que el uso de estructuras lexicalizadas es de gran relevancia, no sólo para el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera sino también para el estudio cultural e ideológico de una sociedad o grupo social (Stubbs 1996, p.168). El mismo Stubbs (2004) posteriormente señalaba en una plenaria en el 25 aniversario del congreso ICAME cuál sería el paso siguiente en el mundo de la fraseología en estos años: el intento de delimitar una teoría de lengua idiomática puesto que:

“If we are thinking of words, many words are frequent because of their strong constructional tendency: they occur in frequent phrases; if we are thinking of phrases, many phrases are frequent: they are conventional ways of expressing common meanings; if we are thinking of texts, very frequent phrases –which express place, time, cause and intention– express relations which are essential for understanding connected discourse; and finally, if we are thinking of language change, quantitative phraseological data can explain why words in the core vocabulary, which occur frequently in well-defined grammatical constructions, undergo predictable semantic shifts”.

Necesitamos, por tanto, una teoría de lengua idiomática para poder explicar por qué existen todas estas construcciones fraseológicas que permiten la construcción de estructuras tanto gramaticales como sintácticas y semánticas, y por qué nuestro vocabulario se basa fundamentalmente en este tipo de unidades fraseológicas más que en términos individuales que sirvan como *building blocks* en el aprendizaje o adquisición de una primera lengua (L1) y una segunda lengua (L2). Esta teoría en la que se basa todo el estudio de unidades fraseológicas es lo que se denomina fraseología, teoría que servirá de base para todo nuestro estudio sobre colocaciones gramaticales en textos argumentativos escritos en inglés por estudiantes nativos y no nativos y por profesionales nativos. Tomaremos, igualmente, una de las definiciones existentes en la literatura sobre fraseología y unidades fraseológicas sobre el término *colocación*. Para ello, buscaremos las dos características comunes que se destacan en todos los trabajos sobre unidades fraseológicas: la fijación (una característica más sintáctica) y la idiomatización (característica semántica puesto que las unidades fraseológicas se utilizan en contextos comunicativos concretos, en nuestro caso, en textos argumentativos), y ambas afectadas por la gradación, es decir, por diferentes grados de fijación y de idiomatización. Nos basaremos en la definición de Carter sobre colocación:

² Como proyecto de investigación nacional podemos mencionar el proyecto *Unidades léxicas y estrategias retóricas en textos escritos en inglés por universitarios españoles en distintas disciplinas* (FFI2008-03968/FILO), bajo la dirección de la Dra. JoAnne Neff y formado por Juan Pedro Rica, Javier Gallego, Emma Dafouz y Caroline Bunce (2008); y como proyecto de investigación internacional podemos mencionar el *VESPA (Varieties of English as Specific Purposes dAtabase) Project* bajo la dirección de Magali Paquot de la Universidad de Lovaina (Bélgica) y formado por JoAnne Neff (dirección del equipo español), Juan Pedro Rica, Elena Orduna, Silvia Molina, Anne McCabe, Marta Genís, Javier Gallego, Emma Dafouz y Caroline Bunce (2009).

“Collocation is a term used to describe a group of words which occur repeatedly in a language. These patterns of co-occurrence can be grammatical in that they result primarily from syntactic dependencies or they can be lexical in that, although syntactic relationships are involved, the patterns result from the fact that in a given linguistic environment certain lexical items will co-occur” (Carter 1998, p.51).

EL PRESENTE ESTUDIO: USO DE COLOCACIONES GRAMATICALES

Comentábamos al comienzo de este artículo que lo que pretendemos es cubrir el vacío existente en el campo de la fraseología sobre el uso de estas estructuras lexicalizadas en la producción escrita de estudiantes españoles. Nos ha llevado a profundizar en este campo del léxico inglés que los estudios que existen hasta el momento (Howarth 1996, 1998; Cowie 1998; Nesselhauf 2003, 2005) han basado su investigación en el uso de colocaciones léxicas por estudiantes extranjeros aprendiendo inglés como una L2, pero no han incluido análisis similares sobre el uso de colocaciones gramaticales, es decir, aquellas estructuras fraseológicas que en textos argumentativos se forman con verbos de comunicación y procesos mentales. Por otro lado, esos estudios anteriores han analizado el uso de colocaciones por parte de estudiantes extranjeros que estudian inglés como sus estudios universitarios principales (Estudios Ingleses o Filología Inglesa).

La diferencia fundamental con el estudio que aquí presentamos es que no sólo se va a analizar la producción escrita de estudiantes españoles universitarios de Filología Inglesa (SPICLE), sino también aquellos estudiantes del CEUNF que estudian inglés como materia optativa a sus propios estudios universitarios³. Además, debemos mencionar igualmente que las combinaciones fraseológicas estudiadas durante mucho tiempo se han basado en combinaciones nominales (binomios sustantivo más adjetivo, fundamentalmente) y verbales (verbo más preposición, verbo más sustantivo, etc.) y se ha descuidado en gran medida otro tipo de unidades fraseológicas que son de igual importancia, como señala L’Homme: “because of its interaction with terminology, specialised phraseology is chiefly preoccupied with combinations involving noun terms” (1995, p.150). Necesitamos, por tanto, investigar otro tipo de unidades que son de gran importancia para la producción lingüística de estudiantes de lenguas extranjeras: colocaciones gramaticales y grupos léxicos.

Nuestro estudio completo consiste en el uso de los dos tipos de unidades fraseológicas mencionados anteriormente: colocaciones gramaticales (tomando como base la taxonomía propuesta por Benson *et al.* 1986, 1993) y grupos léxicos adverbiales de enlace (basado en la taxonomía de Biber *et al.* 1999). Aunque el estudio

³ Son 400 las redacciones argumentativas que componen el corpus de producción propia CEUNF de 400 estudiantes de 17 estudios universitarios distintos (todos ellos estudiantes de la UCM): Comunicación Audiovisual, Historia, Arte, Derecho, Periodismo, Filosofía, Geología, Arte, Económicas, Química, Empresariales, Física, Geografía, Medicina, Matemáticas, Pedagogía y Farmacia.

de unidades fraseológicas completo (Rica 2007; Rica *en prensa*) incluye el análisis de estos dos tipos de unidades fraseológicas en todos los estudiantes no nativos del ICLE (*International Corpus of Learner English*, edd. Granger *et al.*, 2002), para el artículo que aquí presentamos, tendremos en cuenta únicamente la producción de colocaciones gramaticales por parte de los escritores universitarios españoles (SPICLE y CEUNF). En otro sitio (Rica 2009) se han presentado ya los resultados correspondientes al estudio del uso de grupos léxicos adverbiales de enlace.

Las combinaciones gramaticales estarían formadas por un término base, una palabra de contenido (verbo, sustantivo, adjetivo o adverbio) más un término gramatical (como puede ser una preposición, un pronombre, una conjunción, etc.). Benson *et al.* (1986, 1993) establecen las 8 categorías que se pueden ver en la Tabla 1 (Benson *et al.* 1986, p.61).

La distinción más amplia que se hace en esta tipología se lleva a cabo dentro de lo que son las estructuras verbales donde se especifican (de A a S) las distintas colocaciones gramaticales verbales que podemos encontrar. Entre ellas, nos gustaría destacar la que se compone de *verbo + oración de that* (Categoría G8, tipo L), porque es una de las estructuras que más encontraremos en los *corpora* analizados para este artículo.

En el caso de Benson *et al.*, toda esta clasificación y categorización es crucial porque es la base de su *BBI Dictionary of English Words Combinations* (1986, 1993), uno de los diccionarios más relevantes en el mundo de la fraseología; en nuestro caso, esta distinción y tipología fraseológica es de gran importancia, porque el tipo de colocaciones gramaticales que vamos a analizar corresponde al grupo de verbos de procesos mentales y de comunicación, así como los términos –funcionales o de contenido– que acompañan a estos verbos en la producción escrita de los estudiantes, y esta estructura se corresponde con lo que se conoce como colocaciones gramaticales. Por ejemplo, si una de las estructuras analizadas es *I think that* como unidad fraseológica que los estudiantes utilizan para apoyar o rebatir una idea propuesta en su redacción, teniendo en cuenta los términos que combinan con el verbo *think*, estaríamos hablando de una colocación gramatical del tipo *L = verb + that-clause* propuesto por Benson *et al.* (véase Tabla 1 arriba) y que se corresponde, al mismo tiempo, con lo que Biber *et al.* (1999) denominan *asociaciones léxico-gramaticales*.

El estudio que aquí presentamos se basa en tres puntos fundamentales:

1. Análisis del uso de colocaciones gramaticales por estudiantes de inglés como lengua extranjera (unas 150.000 palabras en el caso de los CEUNF y un número superior, unas 200.000 palabras, en el caso de los SPICLE) y contraste con el uso de dichas estructuras lexicalizadas en la producción nativa de estudiantes universitarios (unas 150.000 palabras en el caso de los LOCNESS) y de editoriales profesionales (unas 100.000 palabras en el caso de los SPE).

Grammatical Collocations	Lexical collocations
G1 = noun + preposition <i>blockade against, apathy towards</i> G2 = noun + to-inf. <i>a pleasure to do it</i> G3 = noun + that-clause <i>to reach an agreement that</i> ... G4 = preposition + noun. <i>in agony, at anchor</i> G5 = adjective + preposition/prepositional phrase <i>angry at somebody</i> G6 = predicate adjective + to-inf <i>to be ready to go</i> G7 = adjective + that-clause. <i>to be afraid that...</i> G8= verb patterns (distinguished by a single capital letter) A = verbs allowing dative movement transformation B = transitive verbs not allowing dative movement transformation C = transitive verbs + <i>for</i> (allowing dative movement transformation) D = verb + preposition E = verb + to-inf. F = verb + inf (without <i>to</i>) G = verb + verb-ing H = tr. verb + object+to-inf. I = tr. verb + object+inf. (without <i>to</i>) J = verb + verb-ing K = verb + possessive+gerund L = verb + that-clause M = tr, verb + direct object+adjective/past participle/noun/pronoun O = tr. verb + two objects (not normally used in a prepositional phrase with <i>to</i> or <i>for</i>) P = verb + (obligatory) adverbial (but not a particle) Q = verb + interrogative word R = <i>it</i> + tr. verb + to-inf/that-clause S = intr. verb + predicate noun/adjective	L1 = verb (meaning <i>creation, activation</i>) + noun/pronoun/prepositional phrase <i>compose music; launch a missile</i> L2 = verb (meaning <i>eradiction, nullification</i>) + noun <i>demolish a house; annul a marriage</i> L3 = adjective + noun <i>strong tea; chronic alcoholic; jet engine; aptitude test</i> L4 = noun + verb (the verb names an action characteristic of the person or thing designated by it) <i>blood circulates; bees buzz</i> L5 = noun + noun (usually noun + of + noun) <i>a pack of dogs; an act of violence</i> L6 = adverb + adjective <i>strictly accurate</i> L7 = verb + adverb (not adverbial particle) <i>appreciate sincerely</i>

Tabla 1. Tipología de colocaciones según Benson *et al.* (1986, 1993).

2. Análisis de este tipo de estructuras en textos argumentativos escritos por universitarios españoles y estadounidenses y editorialistas profesionales en inglés. De la taxonomía de Benson *et al.* (1986, 1993) se tendrán en cuenta –como hemos comentado anteriormente– aquellas combinaciones que se produzcan con verbos de comunicación y de procesos mentales.
3. Al utilizar los dos *corpora* de estudiantes universitarios españoles, nuestra intención no es sólo intentar explicar si el uso de colocaciones depende de una L1 y su influencia en su uso, sino también investigar si el nivel de competencia

desempeñará un papel fundamental en el uso de colocaciones gramaticales, al encontrar diferencias significativas (aplicando la *Prueba.T*) entre los dos grupos de estudiantes españoles analizados, y con respecto a la producción nativa. Igualmente, se verá si la manera en la que se enseña (*teaching effect*) la lengua inglesa en un ámbito universitario produce algún efecto en el aprendizaje y en el uso de colocaciones gramaticales. En muchas ocasiones, el uso excesivo de algunas estructuras por parte de los estudiantes es, como señala Granger:

“the direct consequence of the long lists of connectors found in most ELT textbooks, which classify connectors in broad semantic categories (contrast, addition, result, etc.) but fail to provide guidelines on their precise semantic, syntactic and stylistic properties, thereby living learners the erroneous impression that they are interchangeable” (2004, p.135).

La finalidad de todo este estudio sobre colocaciones gramaticales en la producción escrita de estudiantes españoles universitarios es:

1. Investigar el uso de estas estructuras por estudiantes con un nivel aproximado de *First Certificate* (B1 y B2 según el Marco de Referencia europeo), puesto que es una de las áreas más problemáticas para los estudiantes de inglés como lengua extranjera (Granger 1998).
2. Encontrar las dificultades más comunes en el uso de colocaciones gramaticales siguiendo los modelos de la teoría fraseológica.
3. Determinar los factores que influyen en la dificultad apreciada en el uso de ciertas colocaciones: aprendizaje del léxico en una L1 y L2 (Bley-Vroman 1990), influencia de la competencia lingüística (Howarth 1996), influencia de una L1 (Granger 1998, Kaszubski 2000) o diferencia entre la L1 y la L2 (Shei 2000) o influencia de la metodología utilizada en la enseñanza (Biskup 1992; Lightbown 1991; Rica 2009).
4. Demostrar que existe una necesidad considerable de incluir el estudio y uso de colocaciones en el currículo de enseñanza de inglés como segunda lengua o lengua extranjera en el sistema educativo español (Biskup 1992), ya que, como señala Wray (2002, p.183): “collocations can only be learned if they are present in the input learners are exposed to”.
5. Y, finalmente, diseñar materiales didácticos para la enseñanza y el uso de las colocaciones en inglés por estudiantes españoles en un contexto argumentativo, puesto que estas estructuras: “fulfil organizational or rhetorical functions that are prominent in academic writing, e.g. introducing a topic, hypothesizing, summarizing, contrasting, exemplifying, explaining, evaluating, concluding, etc.” (Paquot 2005, p.1).

Para tal fin, utilizaremos el programa informático *Wordsmith* (especialmente la función *Wordsmith Tools*) para las búsquedas de todos los verbos de comunicación y de procesos mentales que analizaremos en los *corpora* de este estudio. Asimismo, y

puesto que el número de palabras del que se compone cada *corpus* utilizado es distinto, normalizaremos los resultados por 10.000 palabras para que las diferencias que obtengamos sean comparables y podamos hablar de diferencias significativas o no (Biber - Conrad - Reppen 1994, 1998). Y, finalmente, para poder delimitar si las diferencias encontradas entre los cuatro tipos de escritores son significativas o no, utilizaremos la función estadística *Prueba.T*.

COLOCACIONES GRAMATICALES CON VERBOS DE COMUNICACIÓN Y PROCESOS MENTALES

En textos argumentativos la utilización de estructuras lexicalizadas es primordial puesto que marcan muy claramente la postura del escritor (*writer stance*) ante el tema que se discute. Por un lado, el uso de grupos léxicos adverbiales de enlace (Rica 2009) y, por otro lado, colocaciones gramaticales formadas con verbos de comunicación y de procesos mentales.

El primer tipo de verbos, los verbos de comunicación, corresponde a una subcategoría de lo que son verbos de actividad, pero en este caso la actividad que conllevan es de índole comunicativa, como hablar o escribir, y la transmisión de ideas por parte del hablante o del escritor. Las formas verbales que pertenecen a esta categoría son del tipo: *announce, call, discuss, explain, say, shout, speak, state, suggest, talk, tell, write*.

Los verbos de procesos mentales, por otro lado, expresan un abanico de actividades y estados que experimentamos los seres humanos. Estas formas verbales no indican actividad física y no suponen voluntad, e incluyen verbos con significado cognitivo y emocional que representan significados emotivos que expresan varias actitudes y deseos, percepción y receptor de la comunicación. Dentro del grupo de verbos de procesos mentales podemos diferenciar un subgrupo más dinámico que describe actividades cognitivas (*calculate, consider, decide, discover, examine, learn, read, solve y study*) y un segundo grupo que contiene verbos más estáticos en lo que respecta al significado, como son aquellos que describen estados cognitivos (*believe, doubt, guess, know, recognise, remember, think, forget, mean y understand*) u otros que describen estados emocionales y de actitud (*enjoy, feel, fear, hate, like, love, prefer, suspect, want*). Para nuestros propósitos, hemos agrupado tanto los verbos de comunicación como los de procesos mentales con los propuestos por Downing - Locke (1992), Biber *et al.* (1999) y Halliday (1985).

Con estos dos grupos de verbos, se han analizado las colocaciones gramaticales posibles que pueden acompañar a verbos de este tipo. Todos los resultados que aparecen en las tablas y gráficos –como mencionamos anteriormente– han sido normalizados por 10.000 palabras con el fin de evitar que las diferencias entre el número de palabras de las que se componen los cuatro *corpora* utilizados influyan en los resultados.

Verbos de comunicación

De entre todos los verbos de comunicación analizados, existe una preferencia clara en todos los *corpora* (nativos y no nativos) por la utilización del verbo *say* –en todas sus formas: *say, says, said, saying*–, con un uso significativamente superior con respecto al resto de los verbos utilizados: *say* es el verbo de comunicación más utilizado en los dos *corpora* no nativos (17,75) y nativos (25,80), más bajo en el caso de los estudiantes no nativos, y con una diferencia notable con respecto a los siguientes verbos más utilizados (ver Tabla 2 abajo): *call* (5,13), *tell* (4,68), *talk* (4,30), *write* (4,28) y *speak* (4).

announce	Call	discuss	explain	say	shout	speak	state	suggest	talk	tell	write
0,25	5,13	2,01	2,04	18,52	0,30	4	1,54	1,31	4,30	4,68	4,28

Tabla 2. Verbos de comunicación en los *corpora*

La diferencia que existe entre el uso del verbo *say* en el caso de los profesionales nativos con respecto al resto de los grupos y en especial al CEUNF es aparente, ya que de todos los grupos de estudiantes no nativos del ICLE, son los estudiantes españoles universitarios no filólogos los que más utilizan el verbo *say*. Podemos ver la diferencia en el uso de éste y de otros verbos en la Figura 1, donde se compara la producción del verbo más utilizado y de todos los demás verbos de comunicación en los dos *corpora* de estudiantes españoles universitarios y en los dos *corpora* de nativos. Si comparamos la producción de los dos grupos de universitarios españoles con los estudiantes y profesionales nativos, la diferencia no es significativa ($p < 0,2$), con una producción ligeramente superior de verbos de comunicación por parte de los nativos con respecto a los no nativos. Además, tampoco existen diferencias significativas ni entre los CEUNF y SPICLE comparados entre sí, ni entre los LOCNESS y SPE entre sí.

Del grupo de los verbos menos utilizados podemos mencionar los casos de *announce* (0,25), *shout* (0,30) y *suggest* (1,31). El verbo *state* es un caso peculiar, porque es otro de los verbos menos utilizados por todos los *corpora* (1,54), pero es importante el uso que hacen de este verbo los estudiantes universitarios estadounidenses (9,34) hasta el punto de ser, por detrás de *say*, el verbo más utilizado por los LOCNESS. En el caso de los estudiantes universitarios no nativos cabe destacar que la mayor producción de este término en los *corpora* corresponde a la forma *state(s)* como sustantivo, sobre todo en las colocaciones léxicas *United States* y *European States*. En el caso de los LOCNESS nos encontramos también un elevado número de ejemplos de este término funcionando como sustantivo (y en especial la colocación léxica *United States*), pero también como verbo en todas sus formas (*state, states, stated, stating*).

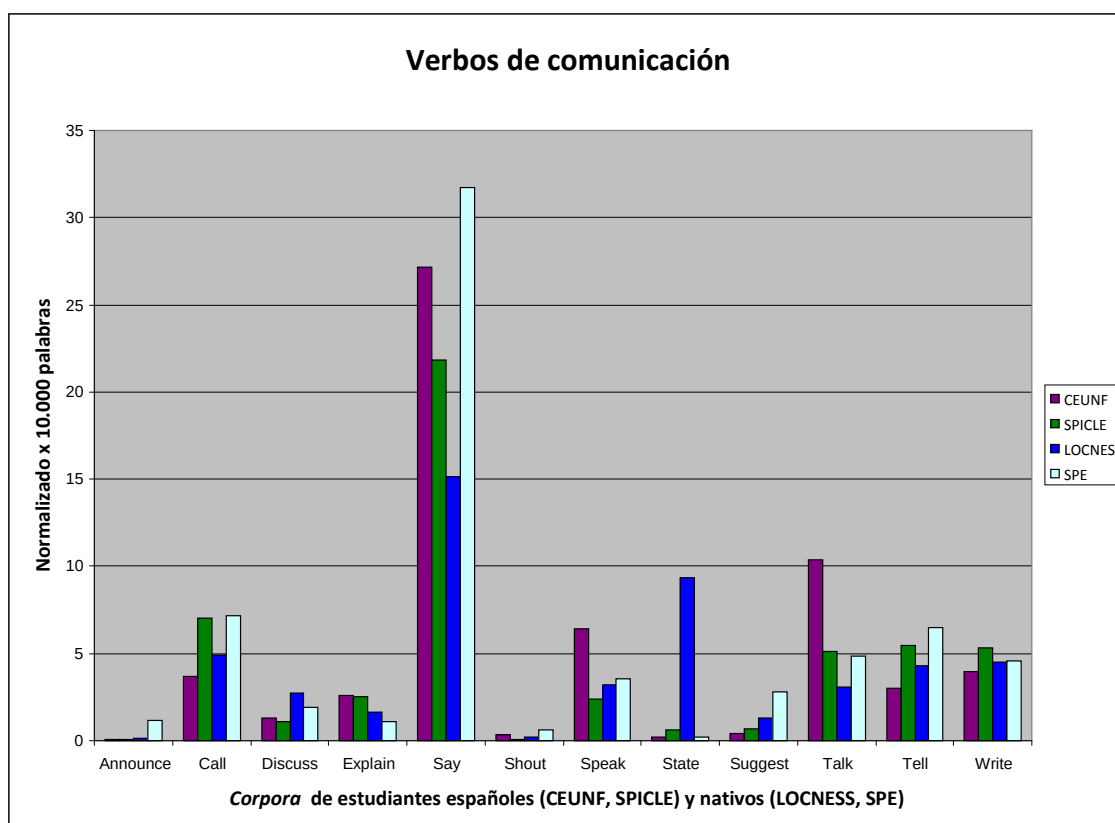


Figura 1. Verbos de comunicación en los CEUNF, SPICLE, LOCNESS y SPE.

En general, y aunque parezca que por los totales de los estudiantes universitarios y profesionales nativos frente a los estudiantes españoles no nativos la producción de verbos de comunicación es mayor en estos últimos que en los primeros, el total resulta distinto una vez normalizados los resultados (véase Tabla 3).

	call	talk	tell	write	speak	discuss	state	announce	shout	suggest	explain	say
Nativos	5,85	3,8	5,21	4,5	3,35	2,41	5,61	0,55	0,35	1,93	1,42	21,92
no nativos	5,05	4,34	4,63	4,26	4,07	1,97	1,12	0,22	0,29	1,25	2,1	18,16

Tabla 3. Verbos de comunicación: corpora nativos y no nativos.

Aunque la diferencia es mínima, los nativos (5,7) utilizan en su totalidad más verbos de comunicación que los no nativos (4,7). En la producción individual de los verbos, sólo en el caso de los verbos *talk* (nativos: 3,80; no nativos: 4,34), *speak* (nativos: 3,35; no nativos: 4,07) y *explain* (nativos: 1,42; no nativos: 2,10) existe un mayor uso por parte de los estudiantes no nativos. En el resto de los ejemplos, la producción individual de los verbos de comunicación es mayor en los estudiantes y profesionales nativos, como podemos observar en la Figura 2.

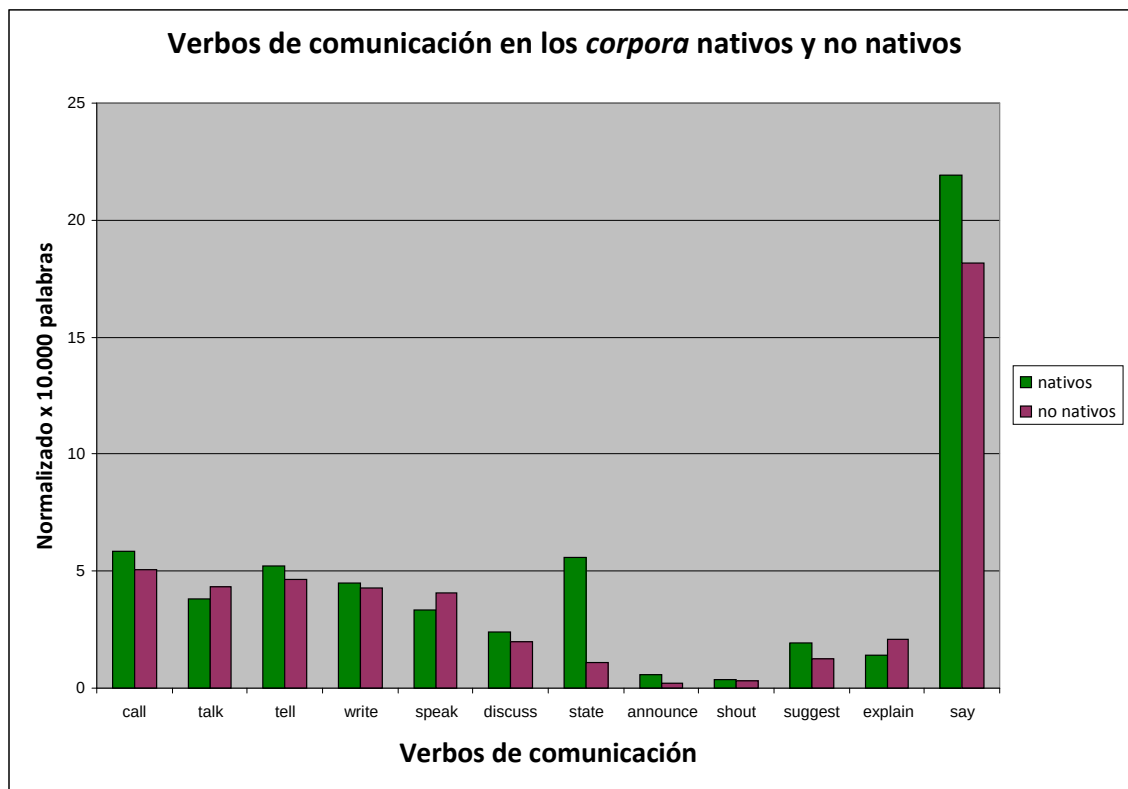


Figura 2. Verbos de comunicación: *corpora* nativos y no nativos.

En el caso de los estudiantes y profesionales nativos, los cinco verbos más utilizados son *say*, *call*, *state*, *tell* y *write*; en el caso de los estudiantes no nativos, *say*, *call*, *tell*, *talk* y *write* son los verbos de comunicación más utilizados. Los dos grupos de nativos y no nativos coinciden prácticamente en todos los verbos más utilizados, excepto en el caso de *state* (más utilizado por los nativos y especialmente en el caso de los LOCNESS) y el verbo *talk* (más utilizado por los no nativos). Ambos grupos comparten los verbos *call*, *tell*, *write* y, por supuesto, *say* dentro del grupo de los verbos más utilizados. Cuando analizamos y normalizamos los totales de estos cinco verbos más utilizados, observamos que los nativos utilizan ligeramente más (4,31) estos verbos que los no nativos (3,64), aunque en el cómputo individual parezca que los no nativos utilizan más veces estos verbos. Podemos observar la producción de los cinco verbos de comunicación más utilizados por nativos y no nativos en la Figura 3.

Verbos de procesos mentales

Respecto al uso de los cuarenta y cuatro verbos de procesos mentales analizados, existe una diferencia clara entre nativos y no nativos: mientras que los estudiantes y profesionales nativos prefieren el uso del verbo *see* sobre todos los demás verbos (LOCNESS: 16,42; SPE: 14,80), los estudiantes españoles no nativos utilizan más el verbo *think* (nativos: 11,06; no nativos: 26,64). En el uso del verbo predominante en los LOCNESS y SPE, *see* (nativos: 16,96; no nativos: 14,98), la diferencia con respecto a los no nativos no es tanta como en el caso del verbo *think*, puesto que el verbo *see* es otro de los verbos también más utilizados por los no nativos

(CEUNF: 14,24), superando incluso en uso la producción de los nativos en el caso de los SPICLE (19,91).

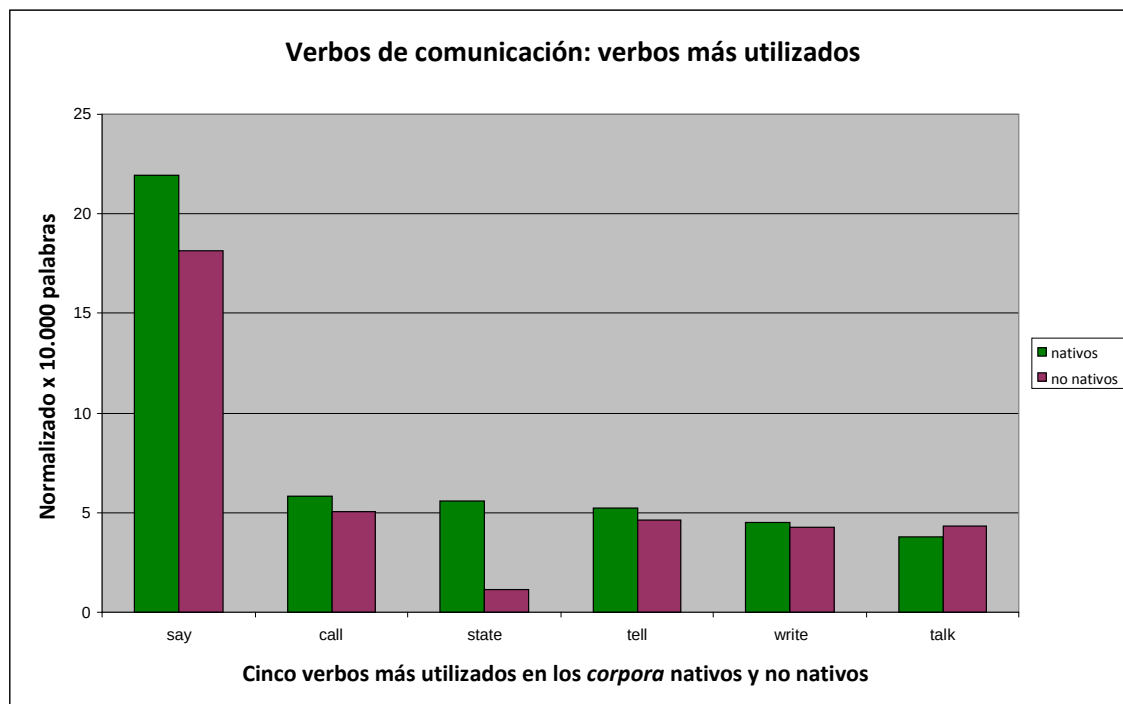


Figura 3. Los cinco verbos más utilizados en los *corpora* nativos y no nativos

En general, de los dos grupos no nativos y nativos son los CEUNF los que más verbos de procesos mentales utilizan (246,16) frente a los SPICLE (158,74). De los *corpora* nativos, los LOCNESS (133,72) utilizan más verbos de procesos mentales que los SPE (99,16), siendo estos últimos los que menos utilizan este tipo de verbos. Podemos destacar el amplio uso del verbo *see* (14,80) y el bajo uso del verbo *think* (8,02). Si analizamos los cinco verbos más utilizados en cada uno de los *corpora* encontramos varias similitudes entre los nativos y los no nativos: los dos *corpora* nativos tienen los verbos *see*, *know*, *want*, *think* y *believe* como los cinco verbos más utilizados, exactamente igual en los dos *corpora*, con la diferencia de que son los universitarios estadounidenses los que ligeramente más veces utilizan estos verbos de los dos grupos nativos (Tabla 4 y Figura 4), siendo la diferencia entre los dos grupos significativa ($p < 0,01$).

	LOCNESS	SPE
see	16,42	14,8
want	14,42	11,02
know	13,68	9,96
think	13,15	8,02
believe	9,21	6,38
Total	66,88	50,18

Tabla 4. Los cinco verbos más utilizados en los *corpora* nativos

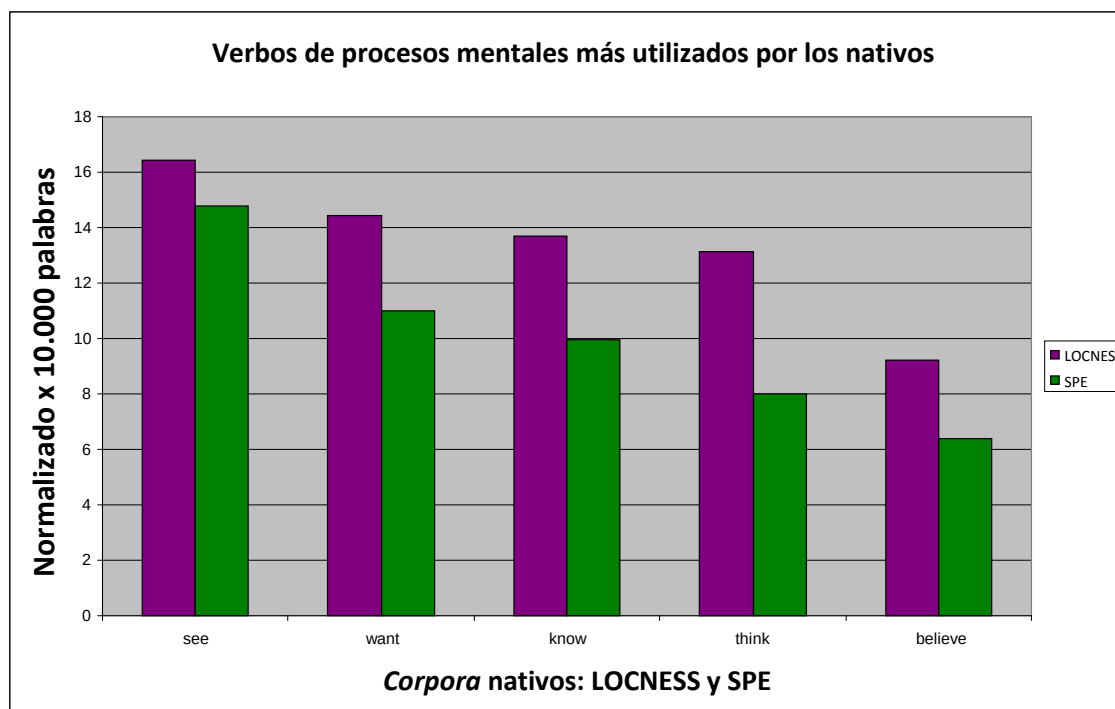


Figura 4. Los cinco verbos más utilizados en los *corpora* nativos

Dentro del grupo de estudiantes no nativos, la coincidencia no es tan exacta como en el caso de los nativos (véase Tabla 5 y Figura 5). Los dos grupos de estudiantes no nativos comparten los verbos *think*, *know*, *want* y *see* como los verbos más utilizados, menos en el caso de *see*, que es el cuarto verbo más utilizado por los no nativos, excepto por los CEUNF, que utilizan más el verbo *study* (17,75). Respecto al quinto verbo más utilizado, la diversidad es bastante amplia: *learn* para los CEUNF (14,57) y *consider* para los SPICLE (9,13).

	CEUNF	SPICLE
think	60,36	25,15
know	28,62	15,75
want	27,9	19,1
see	14,24	19,91
study	17,75	3,44
learn	14,57	4
consider	5,65	9,13
mean	6,96	7,64
like	11,38	4,82

Tabla 5. Los cinco verbos más utilizados en los *corpora* no nativos

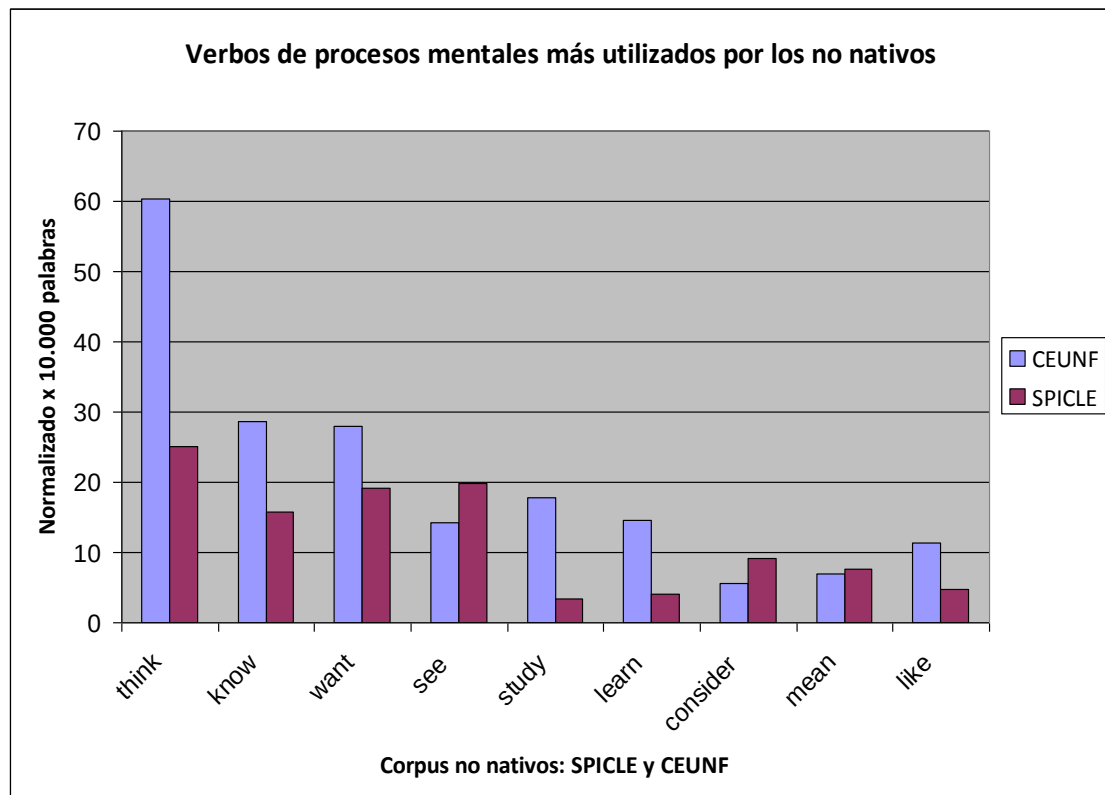


Figura 5. Los cinco verbos más utilizados en los *corpora* no nativos

En concreto, en el caso de los universitarios españoles, las diferencias cuando comparamos la producción de los dos grupos entre sí es significativa ($p < 0,05$), con un uso mayor de este tipo de verbos por parte de los CEUNF. De todos modos, entre nativos y no nativos esta diferencia no es significativa ($p < 0,2$), con un mayor uso, de nuevo, de verbos de procesos mentales por parte de los nativos.

RESULTADOS GENERALES Y COMENTARIO DE LOS DATOS

Si en el caso de los adverbiales de enlace y de postura del escritor la característica común en los *corpora* no nativos era, por un lado, la limitación de estructuras que utilizan los no nativos frente a la variedad de unidades fraseológicas y otro tipo de estructuras empleadas por los nativos, y por otro lado el uso excesivo de ciertas estructuras léxicas (Rica 2009, p.4), en el caso de los verbos de comunicación y de los verbos de procesos mentales, aunque no exista una diferencia significativa ($p < 0,2$), en primer lugar nos encontramos con una infrautilización de verbos de comunicación, dado que concentran su producción en una serie de verbos concretos y utilizan en menor medida otros muy usados por los nativos, como es el caso de los verbos *state*, *call*, *suggest* o *discuss*.

En general, al referirnos a colocaciones gramaticales, observamos que los estudiantes no nativos vuelven a utilizar más colocaciones gramaticales de los verbos de comunicación más utilizados que los estudiantes y editorialistas profesionales nativos. Podemos ver, por tanto, que la producción de colocaciones gramaticales es mayor en los grupos de no nativos (especialmente en el caso de los CEUNF) que en los nativos, y la frecuencia con la que aparecen, por lo tanto, es mayor en el caso de los no nativos que de los nativos. Incluimos a continuación un resumen que recoge las colocaciones gramaticales más utilizadas por parte de los dos grupos de universitarios españoles y los dos grupos de nativos (Tabla 6) en los cinco primeros verbos de comunicación más utilizados por todos los *corpora*. Las frecuencias de aparición en los cuatro *corpora* y las cifras están normalizadas por 10.000 palabras.

	CEUNF	SPICLE	LOCNESS	SPE
Say	to say that 52	to say that 31	to say that 16	is said to 5
Call	Ningún grupo léxico con frecuencia mínima de 3	it is called 5	what they call 3	called for a 3
Tell	tell me that 3	tells the story 5	he told me 3	we are told 3
Talk	to talk about 24	to talk about 8	talking about the 4	Ningún grupo léxico con frecuencia mínima de 3
Write	to write about 16	read and write 3	to write a 3	Ningún grupo léxico con frecuencia mínima de 3
State	Ningún grupo léxico con frecuencia mínima de 3	Ningún grupo léxico con frecuencia mínima de 3	he states that 4	Ningún grupo léxico con frecuencia mínima de 3
TOTAL	98 6,37	52 2,67	33 2,20	11 1,06

Tabla 6. Colocaciones gramaticales en los verbos de comunicación en CEUNF, SPICLE, LOCNESS y SPE.

Y nos encontramos con un caso similar al comentado anteriormente: los estudiantes no nativos, y en especial los universitarios españoles no filólogos, confían más en un número reducido de colocaciones gramaticales que utilizan excesivamente en sus escritos (el caso de la colocación gramatical *to say that* en los CEUNF y en los SPICLE, por ejemplo, o *to talk about* en el caso de los CEUNF), mientras que los grupos nativos hacen menor uso de colocaciones gramaticales con estos verbos de comunicación (especialmente los profesionales nativos) y posiblemente utilicen otra serie de estructuras léxico-gramaticales y sintácticas que no sean colocaciones gramaticales.

En segundo lugar, los estudiantes universitarios españoles no filólogos registran una producción mayor del verbo *say* que los dos grupos de no nativos. Volvemos a encontrarnos el caso de un grupo de estudiantes que hace un uso excesivo de una colocación gramatical o patrón gramatical con un verbo concreto: *I say that*, y lo utilizan continuamente en toda su producción escrita, independientemente de la edad del estudiante que sea, de sus estudios universitarios y de su contacto con la lengua inglesa a lo largo de sus años de instrucción en la lengua extranjera. Por el contrario, y aunque la producción de nativos con respecto a este verbo es mayor que la de los no nativos, las formas colocacionales que utilizan los nativos son más variadas que las de los no nativos: mayor uso de colocaciones gramaticales que implican la forma *say*, *says* y sobre todo *said* (*he said that*, *they say that*, *also said that*, *is said to*), mientras que

los no nativos restringen el uso de este verbo a la forma de infinitivo o presente de indicativo *say*. En ninguno de los grupos léxicos utilizan los CEUNF y SPICLE ninguna otra colocación que no incluya el verbo *say*, mientras que analizando la producción de los nativos, podemos ver que ocurre todo lo contrario: la mayoría de las colocaciones gramaticales o grupos léxicos formados con este verbo incluyen la forma de pasado o participio *said*, y alguna de ellas la forma *say*. El mismo caso nos encontramos con otros verbos, como *call*, *write* y *tell*: mientras que en los *corpora* nativos la producción de colocaciones gramaticales incluye formas de pasado o participio, *called* y *told*, es bastante frecuente, en el caso de los estudiantes españoles (especialmente, de nuevo, en el caso de los no filólogos), que las colocaciones gramaticales con estos verbos se concentren en la forma de infinitivo *call* y *tell*. Igualmente, con otros verbos cuya producción es mayor en los no nativos que en los nativos (como es el caso del verbo *talk*), las colocaciones gramaticales más utilizadas por los estudiantes españoles contienen principalmente la forma de infinitivo o de presente de indicativo *talk*, y no las formas de pasado o participio y de tercera persona del singular del presente de indicativo, que son más comunes en las estructuras léxicas encontradas en los *corpora* nativos.

Si analizamos los verbos de procesos mentales, nos encontramos con una situación similar a la descrita anteriormente con respecto a los verbos de comunicación: los estudiantes del CEUNF hacen un uso excesivo de ciertos verbos de procesos mentales (fundamentalmente *think* y la colocación gramatical *I think that*), frente al uso más equilibrado de este tipo de verbos por parte de los estudiantes y profesionales nativos. De hecho, son los CEUNF los que más verbos de procesos mentales utilizan, aunque la mayoría de su producción (60,36) se concentra en un solo verbo: el verbo *think*, mientras que en el caso de los SPICLE y de los nativos, la producción de verbos y de colocaciones gramaticales incluye una mayor variedad de uso de verbos de procesos mentales. La diferencia es tan significativa que cuando analizamos los nueve verbos de procesos mentales más utilizados, los CEUF superan significativamente (182,08) a los otros estudiantes universitarios españoles (110,30) y, en especial, a los universitarios estadounidenses (83,38) y a los editorialistas profesionales (58,53). Volvemos a incluir a continuación un resumen que contiene las colocaciones gramaticales más utilizadas por parte de los dos grupos de universitarios españoles y los dos grupos de nativos (Tabla 7) en los nueve primeros verbos de procesos mentales más utilizados por todos los *corpora*. Las frecuencias de aparición en los cuatro *corpora* y las cifras están normalizadas por 10.000 palabras.

	CEUNF	SPICLE	LOCNESS	SPE
Think	i think that 283	i think that 42	think that the 10	do you think 4
See	we can see 34	we can see 76	can be seen 8	to see a 5
Know	i don't know 23	do not know 12	right to know 7	to know that 4
Want	they want to 35	they want to 19	they want to 20	do not want 8
Believe	i believe that 29	i believe that 8	i believe that 12	i believe that 6
Study	to study English 20	Ningún grupo léxico con frecuencia > = 3	Ningún grupo léxico con frecuencia > = 3	Ningún grupo léxico con frecuencia > = 3
Learn	to learn English 12	have to learn 5	can learn to 3	Ningún grupo léxico con frecuencia > = 3
Consider	i consider that 7	be considered as 12	considered to be 7	Ningún grupo léxico con frecuencia > = 3
Mean	it means that 9	does not mean 14	does not mean 8	is meant to 3
TOTAL	452 29,40	188 9,65	75 5	30 2,90

Tabla 7. Colocaciones gramaticales en verbos de procesos mentales en CEUNF, SPICLE, LOCNESS y SPE

Y el resultado es similar al otro tipo de verbos: un uso excesivo por parte de los estudiantes universitarios españoles no filólogos, y en especial de la colocación gramatical *I think that*, con una diferencia muy significativa respecto al resto de los grupos, y también al otro grupo de estudiantes universitarios españoles, y un uso bastante menos frecuente de colocaciones gramaticales con estos verbos en el caso de los universitarios estadounidenses y los editorialistas profesionales. Se puede volver a justificar este uso por la utilización de una unidad fraseológica concreta (*I think that*), en menosprecio de otras estructuras que posiblemente sí utilicen los nativos y que sirvan igualmente para expresar la idea que introducimos en un texto escrito con la expresión léxica *I think that*. Es precisamente en este caso donde desempeña un papel relevante la transferencia de la estructura prácticamente similar en español (*creo que*) y que sirve a los estudiantes universitarios españoles como punto de partida para presentar la visión personal sobre un tema concreto, junto con otra colocación gramatical (*I believe that*) que también es ampliamente utilizada por los estudiantes no nativos.

También influye en este caso y en el de otros verbos de procesos mentales el tipo de instrucción por el que han pasado los estudiantes españoles. Este uso excesivo del verbo *think* y de la colocación gramatical *I think that* (utilizada en general como primer patrón fraseológico o como uno de los primeros en todos los *corpora*) por parte de los CEUNF se puede deber a que *think* es otro de esos verbos que primero se aprenden y que, por lo tanto, se ven afectados por el tipo de instrucción recibida y al mismo tiempo, como acabamos de señalar, por la similitud con la estructura *creo que* que se utiliza en un contexto argumentativo en español. Lo mismo nos va a suceder con verbos del tipo *know* (y la colocación gramatical *I know that*), *want* (y la colocación gramatical *they want to*), o *believe* (*I believe that*): las formas en las que se concentra el uso de estos verbos y de las que se componen las colocaciones gramaticales más utilizadas contienen la forma de presente de indicativo o infinitivo. Puede que, en este caso, radique el uso generalizado de este tipo de patrones fraseológicos y la concentración de colocaciones gramaticales en unas pocas.

CONCLUSIONES

Como acabamos de comentar, existe cierta similitud en ciertas colocaciones gramaticales con la lengua española para expresar las ideas que estas colocaciones expresan en inglés. Si en la enseñanza del inglés como lengua extranjera algunas colocaciones gramaticales son estructuras muy utilizadas y, al mismo tiempo, son de las primeras que se enseñan en clase, es previsible que los estudiantes utilicen su conocimiento de su primera lengua y lo apliquen a la producción de unidades lexicalizadas en la segunda lengua o lengua extranjera, especialmente si comprueban que dichas estructuras son parecidas a las estructuras existentes en sus L1.

Debemos mencionar igualmente que las unidades fraseológicas más comunes en la producción escrita de los estudiantes no nativos se corresponden con estructuras fraseológicas que existen en su L1 y que, por lo tanto, servirían de “ayuda” para el uso que posteriormente van a hacer de dichas estructuras en la L2. En estudios anteriores (Laufer - Hadar 1997, p.191) se ha demostrado que la similitud entre unidades fraseológicas de diversas lenguas puede ocasionar problemas para el estudiante de una lengua extranjera, pero al mismo tiempo, facilitar la adquisición, el aprendizaje y el uso de ciertas UF. En algunas ocasiones por la similitud tan exacta de las estructuras léxicas y en otras ocasiones por la existencia en sus L1 de estructuras fraseológicas que cumplen la misma función: *I think / believe that* para introducir la opinión y postura personal ante cualquier idea presentada en sus escritos. Es precisamente en esta última colocación gramatical donde –igualmente, creemos, por influencia de la lengua española– vemos una diferenciación en el uso: la forma léxica con el verbo *think* es la más utilizada de las dos, aunque la finalidad de los dos verbos para presentar un punto de vista sea la misma. En el caso de los dos grupos de estudiantes universitarios españoles podemos constatar que este tipo de colocaciones gramaticales son estructuras que se enseñan como tal en las clases de inglés como lengua extranjera, en unos casos como estructuras léxicas para la producción de redacciones argumentativas, y en otros casos como grupo de colocaciones gramaticales utilizadas en dicho discurso académico.

Lo que nos resulta muy difícil de comprobar científicamente es si el hecho de que los estudiantes españoles produzcan una serie de unidades fraseológicas como las anteriores se debe a influencia de su lengua materna, y que ese uso excesivo de ciertas estructuras se produzca por transferencia de esa L1. Lo que sí podemos y debemos hacer es entender este fenómeno como “posible”, citando las palabras de Nesselhauf: “L1 influence will be assumed to be likely if there is a fairly obvious similarity between an L2 expression produced and an L1 expression that would be appropriate in the context” (2005, pp.180-181). Esto es lo que sucede con el uso excesivo de colocaciones gramaticales del tipo *I think that, I know that*, etc., porque son muy similares y se utilizan en contextos similares en sus L1 y, por lo tanto, hay más posibilidades de que el uso excesivo de estas expresiones se deba a la influencia de su lengua materna. Esta afirmación concuerda, en parte, con los resultados presentados por Kaszubski (2000) y Granger (1998), que encontraron que el uso excesivo de un número de colocaciones en la lengua extranjera por parte de los estudiantes universitarios polacos y franceses

del ICLE se producía frecuentemente cuando dichas estructuras se correspondían formalmente con la colocación en la L1.

El problema con el que nos encontramos es que hasta el momento existen en la literatura pocos estudios fraseológicos que hayan investigado la estrategia de transferencia de una L1 en la producción y uso de colocaciones (léxicas y gramaticales) y grupos léxicos en una L2, y existe cierta contradicción entre la afirmación de que el léxico es una de las áreas de una lengua en la que la interferencia de una L1 desempeña un papel fundamental (Ellis 1995, p.315) y la afirmación de todo lo contrario (Martin 1984, p.136). Sí que existen estudios sobre colocaciones léxicas, como los que acabamos de mencionar y el estudio muy relevante de Nesselhauf (2005), pero hasta el momento su enfoque ha sido orientado a las colocaciones léxicas nominales y verbales. En nuestro estudio tomamos los resultados obtenidos hasta el momento sobre este tipo de colocaciones y ampliamos la importancia que tiene este aspecto léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras con el estudio de otro tipo de unidades fraseológicas fundamentales para la expresión de argumentos, su defensa y su planteamiento: no solo existe una gran confianza en colocaciones léxicas nominales y verbales para el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, sino que también otras unidades fraseológicas del tipo que hemos presentado en este artículo se convierten en cruciales para los estudiantes, siempre teniendo en cuenta, como señala Nesselhauf, que la influencia de una L1 en la producción fraseológica de estudiantes de lenguas extranjeras depende de un gran número de factores: “the learners’ L1, the level of the learners, the production task, the type of lexis investigated, and also on the definition of transfer itself” (2005, p.179).

Por último, y como factor que se menciona como determinante para la transferencia de conocimientos de la L1 en la producción de la L2 aparece el tipo de actividad que han realizado los estudiantes, ya que según varios autores (Burgschmidt - Perkins 1985, y Baigent 1996) puede influir en el tipo de construcciones que se utilizan. Nuestro estudio, que está basado en la recopilación y análisis de redacciones argumentativas en inglés sobre un tema propuesto, requiere el uso de ciertas unidades fraseológicas propias del discurso argumentativo: colocaciones gramaticales del tipo *I think that, I know that* o grupos léxicos como por ejemplo *first of all, for example, in conclusion*, etc. Es posible que el tipo de actividad que se les requirió a los estudiantes no nativos del CEUNF y del ICLE pueda provocar que utilicen un grupo concreto de unidades fraseológicas que quizás no tengan que utilizar en otro tipo de discurso, pero lo que sí creemos que es cierto también es que es una fuente de recogida de producción fraseológica muy fiable: el objetivo de nuestro estudio, en último término, es el de completar los pocos estudios fraseológicos que ha habido hasta el momento con otro tipo de unidades lexicalizadas que no se correspondan con las típicas colocaciones léxicas nominales y verbales, sino que nos permitan igualmente afirmar que en otros ámbitos del léxico de los estudiantes este tipo de estructuras constituyen también la base sobre la que se cimenta su producción escrita en una L2. Y si analizamos otros estudios (como el mencionado de Baigent 1996, por ejemplo) en los que el contexto es distinto al de nuestro estudio (lenguaje oral en su caso frente a lenguaje escrito en el nuestro), también se ha llegado a la conclusión de que hay

razones que nos permiten afirmar la existencia de aspectos léxicos que se han transferido por estudiantes avanzados en su producción de inglés como L2.

En general, si comparamos los datos obtenidos en los grupos de no nativos con los dos *corpora* nativos, las diferencias que encontramos no son significativas ($p < 0,2$) en lo que respecta a colocaciones gramaticales, aunque es mayor que la producción nativa y especialmente en lo que respecta a los verbos de procesos mentales, donde sí existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes españoles ($p < 0,05$) y los dos grupos de nativos ($p < 0,01$). Algunos estudios anteriores que ya hemos mencionado (Kaszubski 2000 y Granger 1998) concluían que la producción de colocaciones por parte de los estudiantes era menor que por parte de los nativos. Nuestro estudio parece contradecir esta idea en parte, ya que los estudiantes (incluso los estudiantes norteamericanos) en general utilizan más colocaciones gramaticales que los nativos, siempre teniendo en cuenta que nuestro estudio se basa en colocaciones gramaticales. Podemos, por lo tanto, refutar la afirmación de Kjellmer cuando dice: "In building his utterances, the native speaker makes use of large prefabricated sections. The learner, on the other hand, having automated few collocations, continually has to create structures that he can only hope will be acceptable to native speakers [...]. His building material is individual bricks rather than prefabricated sections" (1991, p.124).

Si existe una mayor producción de otro tipo de estructuras por parte de los nativos (un abanico mayor de verbos de comunicación y de procesos mentales, por ejemplo), cabe esperar que los dos grupos de nativos utilicen menos estructuras lexicalizadas que los no nativos, precisamente porque en el caso de los no nativos (y en especial de los CEUNF) su producción se concentra en un número concreto de colocaciones gramaticales que utilizan continuamente en sus escritos, mientras que los universitarios estadounidenses y los profesionales nativos utilizarán mayor variedad de formas léxicas para expresar, apoyar, ejemplificar y concluir sus opiniones en los textos argumentativos.

Será interesante contrastar todos estos resultados con los otros grupos de estudiantes no nativos del ICLE, divididos en lenguas romances y lenguas germánicas, contrastando un grupo de estudiantes con otro grupo de estudiantes no nativos diferentes, etc.

En definitiva, creemos que uno de los aspectos más importantes de lo presentado en este artículo es que los estudiantes de inglés como lengua extranjera, en primer lugar, sean conscientes del fenómeno de las unidades fraseológicas, gracias a la creación por parte del profesor de ciertas actividades destinadas a la práctica de grupos léxicos y de colocaciones gramaticales, modificando y adaptando, si fuera necesario, los libros de texto que utilizamos en nuestras clases de lengua extranjera, puesto que, como asegura Schmitt: "virtually any type of activity which increases a student's *engagement* with a lexical item facilitates its learning" (2008, p.359); en segundo lugar, creemos necesario que a los estudiantes se les proporcionen estrategias de aprendizaje de este tipo de estructuras; y en tercer lugar, proponemos

que se les enseñe cómo utilizarlas en sus escritos con la presentación de ejemplos reales extraídos de *corpora* de estudiantes (nativos y no nativos) y con la ayuda de diccionarios bilingües y monolingües sobre unidades fraseológicas. Se debería, por tanto, incentivar una enseñanza explícita de estructuras lexicalizadas que combine creatividad, fluidez y precisión (Lewis 2000), al mismo tiempo que también promueva lo que se ha denominado *rote learning* (memorización) de ciertas estructuras (Willis 1990). El problema con todos estos estudios anteriores es que se centran, como ya comentamos, en el análisis de colocaciones léxicas nominales y verbales, pero no existen estudios hasta el momento que incidan en la necesidad de enseñar otros tipos de unidades fraseológicas que son igual de necesarios para una correcta producción escrita de los estudiantes de una L2. Sí que va en la línea de nuestro trabajo el estudio de Nesselhauf (2005, p.254), que aboga porque sus sugerencias para la enseñanza de colocaciones se puedan extender a otro tipo de colocaciones, distintos tipos de estudiantes, niveles y tipos de cursos.

Este estudio puede servir como punto de partida para otros posteriores sobre el uso de unidades fraseológicas y extender el análisis a otro tipo de estructuras: verbos modales, por ejemplo, o el resto de las colocaciones gramaticales propuestas por Benson *et al.* en su taxonomía. Este análisis se puede extender igualmente a otros registros más especializados (Hyland 2007), ya que existe una serie de colocaciones gramaticales más típicas de un discurso que de otro (Biber - Barbieri 2007; Hunston 2008), incluso a subgrupos dentro de lo que se ha denominado “discurso académico”. Y, finalmente, el análisis también se podrá ampliar al estudio de estas estructuras léxicas en los escritos de otro tipo de estudiantes (la aplicación de los resultados de nuestro estudio en estudiantes con un nivel competencial menor o de nivel no universitario), especialmente con distintas L1.

BIBLIOGRAFÍA

- M. Baigent (1996), *Speaking in Chunks: An Investigation into the Use of Multi-Word phrases in Spoken Language*, <http://www.les.aston.ac.uk/lsu/diss/mbaigent.html> [cons. junio 2009].
- M. Benson - E. Benson - R. Ilson (1986, 1993), *The BBI Combinatory Dictionary of English: A Guide to Word Combinations*, Ámsterdam, John Benjamins.
- D. Biber - F. Barbieri (2007), “Lexical bundles in university spoken and written registers”, *English for Specific Purposes* 26, pp.263-286.
- D. Biber - S. Conrad - R. Reppen (1994), “Corpus-based approaches to issues in applied linguistics”, *Applied Linguistics* 15.2, pp.169-189.
- D. Biber - S. Conrad - R. Reppen (1998), *Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use*, Cambridge, Cambridge University Press.
- D. Biber - S. Johansson - G. Leech - S. Conrad - E. Finegan (1999), *The Longman Grammar of Spoken and Written English*, Londres, Longman.
- Biskup, D. (1992), “L1 influence on learners’ renderings of English collocations: a Polish/German empirical study”, *Vocabulary and Applied Linguistics*, edd. P. Arnaud - H. Béjoint, Londres, Macmillan, pp.85-93.

- R. Bley-Vroman (1990), "The logical problem of foreign language learning", *Linguistic Analysis* 20, pp.3-39.
- E. Burgschmidt - C. Perkins (1985), *EB Fehlerkartei Englisch: Phraseologie: Kollokationen - Phraseme - Idiome*, Braunschwei.
- R. Carter (1998), *Vocabulary*, Londres, Routledge.
- A.P. Cowie (ed.) (1998), *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*, Oxford, Clarendon Press.
- A. Downing - P. Locke (1992), *A University Course in English Grammar*, Hemel Hempstead, Prentice Hall.
- N.C. Ellis (1995), "The psychology of foreign language vocabulary acquisition", *Computer Assisted Language Learning* 8.2-3, pp.103-128.
- S. Granger (1998), *Learner English on Computer*, Londres, Longman.
- S. Granger - E. Dagneaux - F. Meunier (edd.) (2002), *International Corpus of Learner English. Handbook and CD-ROM*, Lovaina, Presses universitaires de Louvain.
- S. Granger (2004), "Computer Learner Corpus Research: Current Status and Future Prospects", *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective*, edd. U. Connor - T. Upton, Ámsterdam, Rodopi, pp.123-145.
- M.A.K. Halliday (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold.
- P. Howarth (1996), *Phraseology in English Academic Writing. Some Implications for Language Learning and Dictionary Making*, Tübingen, Niemeyer.
- P. Howarth (1998), "Phraseology and Second Language Proficiency", *Applied Linguistics* 19.1, pp.24-44.
- S. Hunston (2008), "Starting with small words. Patterns lexis and semantic sequences", *International Journal of Corpus Linguistics* 13.3, pp.271-295.
- S. Hunston - G. Francis (2000), *Pattern Grammar. A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English*, Ámsterdam, John Benjamins.
- K. Hyland (2007), "As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation", *English for Specific Purposes* 27, pp.4-21.
- P. Kaszubski (2000), *Selected Aspects of Lexicon, Phraseology and Style in the Writing of Polish Advanced Learners of English: A Contrastive, Corpus-Based Approach*, <http://main.amu.edu.pl/~przembra/rsearch.html> [cons. junio 2009].
- G. Kjellmer (1991), "A mint of phrases", *English Corpus Linguistics*, edd. K. Aijmer - B. Altenberg, Londres, Longman, pp.111-127.
- B. Laufer - L. Hadar (1997), "Assessing the Effectiveness of Monolingual, Bilingual and 'Bilingualised' Dictionaries in the Comprehension and Production of New Words", *The Modern Language Journal* 81, pp.189-196.
- D. Lea et al. (2002), *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*, Oxford, Oxford University Press.
- M. Lewis (2000), *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Hove, LTP.
- M.C. L'Homme (1995), "Processing Word Combinations in Existing Termbanks", *Terminology* 2.1, pp.141-162.
- J. Li - N. Schmitt (2009), "The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study", *Journal of Second Language Writing* 18, pp.85-102.

- P. Lightbown (1991), "What have we here? Some observations on the influence of instruction in L2 learning", *Foreign / Second Language Pedagogy Research*, edd. R. Phillipson - E. Kellerman - M. Sharwodd-Smith - M. Swam, Clevedon, Multilingual Matters, pp.197-212.
- M. Martin (1984), "Advanced vocabulary teaching: The problem of synonyms", *Modern Language Journal* 68.2, pp.130-137.
- N. Nesselhauf (2003), "The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching", *Applied Linguistics* 24, pp.223-242.
- N. Nesselhauf (2005), *Collocations in a Learner Corpus*, Ámsterdam, John Benjamins.
- M. Paquot (2005), "EAP vocabulary in learner corpora. A cross-linguistic perspective", *Proceedings of the Phraseology 2005 Conference, Louvain-la-Neuve, 13-15 October 2005*, edd. C. Cosme - C. Gouverneur - F. Meunier - M. Paquot, Lovaina, CECL, http://sites.uclouvain.be/cecl/archives/EAP_vocabulary_in_learner_corpora.pdf [cons. marzo 2012].
- A. Pawley - F.H. Syder (2000), "The one-clause-at-a-time hypothesis", *Perspectives on Fluency*, ed. H. Riggensbach, Ann Arbor, The University of Michigan Press, pp.163-191.
- J.P. Rica (2007), *Estudio fraseológico del uso de colocaciones gramaticales y grupos léxicos en textos argumentativos nativos y no nativos: análisis de corpus de estudiantes*, Universidad Complutense de Madrid (tesis doctoral no publicada).
- J.P. Rica (2009), "The use of lexical bundles in the written production of Spanish EFL university students", *Applied Linguistics for Specialised Discourse. Conference Proceedings*, Riga, University of Latvia Publishing, pp.1-7.
- J.P. Rica (en prensa), "Lingüística de corpus en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE)", *Homenaje a Enrique Alcaraz Varó*, Alicante, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- N. Schmitt (2008), "Instructed second language vocabulary learning", *Language Teaching Research* 12, pp.329-363.
- C. Shei (2000), "An ESL Writer's Collocational Aid", *Computer Assisted Language Learning* 13.2, pp.167-182.
- J. Sinclair (ed.) (1987), *Collins COBUILD English Language Dictionary*, Londres, Harper Collins Publishers.
- M. Stubbs (1996), *Text and Corpus Analysis*, Oxford, Blackwell.
- M. Stubbs (2004), *On very frequent phrases in English: Distributions, functions and structures*, <http://www.unitrier.de/uni/fb2/anglistik/Projekte/stubbs/icame2004.htm> [cons. junio 2009].
- D. Willis (1990), *The Lexical Syllabus. A New Approach to Language Teaching*, Londres, Collins.
- A. Wray (2000), "Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice", *Applied Linguistics* 21.4, pp.463-489.
- A. Wray (2002), *Formulaic Language and the Lexicon*. Nueva York, Cambridge University Press.
- L. Wong-Fillmore (1976), *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*, Stanford University (tesis doctoral no publicada).

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- D.J. Allerton - N. Nesselhauf - P. Skandera (2004), *Phraseological Units: basic concepts and their application*, Basilea, Schwabe.
- C. Alonso - J. Neff - J.P. Rica (2000), "Cross-linguistic influence in language learning", *Estudios de Filología Moderna* 1, pp.65-84.
- D. Biber (2004), "Lexical bundles in academic speech and writing", *Practical Applications in Language and Computers. PALC 2003*, ed. B. Lewandowska-Tomaszczyk, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp.165-178.
- D. Biber - A. Conrad - V. Cortes (2004), "If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks", *Applied Linguistics* 25, pp.371-405.
- I. Bosque (2004), *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.
- Council for Cultural Co-operation Education Committee, Modern Languages Division (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Estrasburgo, Cambridge University Press (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp [cons. junio 2009]).
- S. De Cock (2003), *Recurrent Sequences of Words in Native-Speaker and Advanced Learner Spoken and Written English: a Corpus-driven Approach*, Universidad Católica de Lovaina (tesis doctoral no publicada).
- S. De Cock - S. Granger (2004), "High Frequency Words: the Bête Noire of Lexicographers and Learners Alike. A close look at the verb 'make' in five monolingual learners dictionaries of English", *Proceedings of the Eleventh EURALEX International Congress*, edd. G. Williams - S. Vessier, pp.233-243.
- G. Gilquin (2005), "To take or not to take phraseology into account. The place of multi-word expressions in corpus data and experimental data", *Proceedings of the Phraseology 2005 Conference, Louvain-la-Neuve, 13-15 October 2005*, edd. C. Cosme - C. Gouverneur - F. Meunier - M. Paquot, Lovaina, CECL, pp.165-168, http://sites.uclouvain.be/cecl/archives/Gilquin_2005.doc [cons. marzo 2012].
- R. Gläser (1986), *Phraseologie der englischen Sprache*, Tübingen, Max Niemeyer (2^a ed. 1990).
- E. Hinkel (2002), *Second Language Writers' Text. Linguistic and Rhetorical Features*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.
- K. Hyland (2000), *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*, Londres, Longman.
- F. Meunier - S. Granger (2008), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*, Ámsterdam, John Benjamins.
- R. Moon (1998), *Fixed expressions and idioms in English: a corpus-based approach*, Oxford, Clarendon Press.
- J. Nattinger - J.S. DeCarrico (1992), *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- J. Neff - E. Dafouz - M. Díez - F. Martínez - R. Prieto - J.P. Rica (2003a), "Evidentiality and the construction of writer stance in native and non-native texts", *Language and Function. To the memory of Jan Firbas*, ed. J. Hladký, Ámsterdam, John Benjamins, pp.223-235.

- J. Neff - E. Dafouz - M. Díez - F. Martínez - R. Prieto - J.P. Rica (2003b), "Contrasting learner corpora: the use of modal and reporting verbs in the expression of writer stance", *Extending the Scope of Corpus-based Research: New Applications, New Challenges*, edd. S. Granger - S. Petch-Tyson, Ámsterdam, Rodopi, pp.211-230.
- J. Neff - F. Ballesteros - E- Dafouz - M. Díez - H. Herrera - F. Martínez - J.P. Rica (2004), "Formulating writer stance: A contrastive study of EFL learner corpora", *Applied Corpus Linguistic: A Multidimensional Perspective*, edd. U. Connor - T.A. Upton, Ámsterdam - Nueva York, Rodopi, pp.73-89.
- D. Oakey (2002a), "Formulaic language in English academic writing. A corpus-based study of the formal and functional variation of a lexical phrase in different academic disciplines", *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*, edd. R. Reppen - S.M. Fitzmaurice - D. Biber, Ámsterdam, John Benjamins, pp.111-129.
- D. Oakey (2002b), "Lexical Phrases for Teaching Academic Writing in English: Corpus Evidence", *Phrases and Phraseology - Data and Descriptions*, ed. S. Nuccorini, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp.81-105.
- T. Odlin (1989), *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- A. Peters (1983), *The Units of Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- M. Scott (1999), *Wordsmith 3.0*. Oxford, Oxford University Press, <http://www.lexically.net/wordsmith/index.html> [cons. junio 2009].
- J. Sinclair (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press.
- J. Sinclair (2004), *How to Use Corpora in Language Teaching*, Ámsterdam, John Benjamins.
- M. Stubbs (1996), *Text and Corpus Analysis*, Oxford, Blackwell.
- M.R. Zughoul (1991), "Lexical choice: Towards writing problematic word lists", *International Review of Applied Linguistics* 29, pp.45-58.

Recibido: 1 julio 2009.

Aceptado: 11 julio 2009.