

Análisis de la frecuencia de uso de los grupos adverbiales interactivos en el inglés académico de los universitarios españoles y sus implicaciones pedagógicas

Marta Genis Pedra y Elena Orduna Nocito

Universidad Nebrija

mgenis@nebrjia.es, eorduna@nebrjia.es

Genis Pedra, M. y Orduna Nocito, E. (2012). Análisis de la frecuencia de uso de los grupos adverbiales interactivos en el inglés académico de los universitarios españoles y sus implicaciones pedagógicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2012) 12.

RESUMEN

Los recientes avances en lingüística computacional y de corpus han permitido realizar análisis de textos reales de forma más sistemática que han dado lugar a interesantes investigaciones en el campo del inglés académico. Parte de estos estudios se han centrado en identificar y describir las regularidades de uso de determinados elementos clave en el discurso académico y analizar cómo éstos son empleados por los estudiantes universitarios. Este trabajo presenta los resultados de una investigación realizada sobre la frecuencia de uso de grupos léxicos adverbiales, particularmente de tipo interactivo, en los textos académicos escritos de universitarios españoles que cursan inglés como lengua extranjera en la universidad Nebrija.

Los grupos adverbiales interactivos, tal y como los define Thompson (2001), tienen una función clave para guiar al lector a lo largo del texto y, por tanto, juegan un papel fundamental en la cohesión y coherencia del discurso escrito. Los expertos emplean una gran variedad de grupos adverbiales en lengua inglesa mientras que los estudiantes universitarios a menudo restringen el uso a un número muy limitado de elementos interactivos de uso común, ignorando las múltiples alternativas del repertorio disponible. Es por esta razón, en parte, que los textos de los universitarios españoles no terminan de alcanzar el nivel académico esperado, ni el tono profesional que tienen las publicaciones de expertos.

Nuestra investigación se centra en la producción escrita de dos corpus que han sido normalizados con el fin de ser comparados entre sí: a) un corpus de textos escritos en lengua inglesa por académicos expertos compuesto por 15 publicaciones de distintas áreas académicas; b) textos escritos por alumnos españoles cuya primera lengua extranjera es el inglés y que tienen cierta formación en escritura académica. Este segundo corpus se compone de la producción escrita de alumnos universitarios del departamento de Lenguas Aplicadas en la Universidad Nebrija (Madrid), concretamente en las materias de Historia, Comunicación aplicada al Marketing y a la Publicidad, Análisis de Discurso y Estrategias para la Comunicación Oral y Escrita y que se imparten con el novedoso enfoque metodológico de aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE).

El presente trabajo muestra la distribución y frecuencia de uso de los grupos adverbiales de tipo interactivo en los estudiantes y, a partir de los resultados obtenidos, señala la necesidad de poner en práctica distintas estrategias docentes que lleven al estudiante a explotar en mayor medida los recursos que tiene a su disposición en la lengua inglesa y, por tanto, a mejorar tanto la cohesión como la coherencia de los textos escritos en el contexto universitario. Además, el trabajo recoge la imperiosa necesidad de aumentar el nivel de consciencia de los alumnos con respecto a la existencia de un amplio abanico de opciones y la necesidad de incrementar su frecuencia de uso. De la misma manera, se consideran los resultados del análisis y sus implicaciones pedagógicas en el ámbito universitario.

Palabras clave: Estudios de corpus, lingüística computacional, inglés académico, textos escritos, función interactiva e interaccional, repertorio léxico, análisis del discurso, inglés como lengua extranjera, aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, metodología docente, y estrategias pedagógicas.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación realizada en torno al uso de los grupos léxicos interactivos, en particular de tipo adverbial, en el discurso académico escrito de alumnos españoles que cursan inglés como lengua extranjera, y su comparación con el discurso de expertos en publicaciones de distintas áreas de conocimiento. Una de las motivaciones para llevar a cabo este estudio fue la reflexión, por parte del profesorado, de la necesidad de mejorar el nivel de los trabajos académicos escritos de nuestros alumnos de último curso antes de que se incorporen en el mundo académico y profesional pues, a pesar de la instrucción recibida en escritura académica y el alto nivel de competencia comunicativa de su producción escrita, ésta no alcanzaba el nivel esperado para el ámbito académico.

Con el fin de llevar a cabo este estudio [1], se recopilieron dos tipos de corpus. Por un lado, un corpus basado en textos escritos por los alumnos de las asignaturas de Estrategias para la Comunicación Oral y Escrita, Historia, Análisis del Discurso y Comunicación aplicada al Marketing y a la Publicidad, de segundo y cuarto curso de las titulaciones ofertadas por el departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Nebrija (Madrid) en el año académico 2008-2009. Por otro lado, el segundo tipo de corpus se componía de publicaciones de expertos en distintas áreas académicas. Una vez recopilados los dos corpora, anotamos el número de veces que los grupos adverbiales de tipo interactivos aparecían en cada uno de ellos, obteniendo los resultados que presentamos estudiamos en este trabajo.

2. GRUPOS LÉXICOS: INTERACTIVOS E INTERACCIONALES

Los textos escritos, ya sean académicos o no, implican una interacción con dos participantes distintos, uno que asume el rol de autor y otro que asume el del lector. Como afirma Thompson (1984: 58), en un texto escrito, el autor asigna diferentes funciones al lector con el fin de crear un diálogo entre ambos participantes y el autor anticipa en el texto una serie de cuestiones que el lector se plantea y a las que el autor pretende dar respuesta en el texto [2]. En los últimos estudios distintos autores [3] explican que, para que el autor vaya guiando al lector, es necesario incluir "claves textuales" que le permitan entender, en primer lugar, cómo encaja cada movimiento del texto en la interacción (Hoey 1988) y, en segundo lugar, qué rol específico se ha asignado al lector. Además, como afirman Hyland y Tse (2004: 162), estas claves tienen una función textual muy significativa que es: "intrínseca al lenguaje y existe para construir tanto el aspecto interpersonal como el proposicional como una totalidad lineal y coherente", es decir, le confieren al texto escrito su cohesión y coherencia, ya que guían al lector a través del texto, facilitándole su comprensión.

Entre los grupos léxicos que proporcionan coherencia al texto, muchos autores mencionan para la lengua inglesa los de tipo adverbial, en los que centraremos nuestro estudio. Baker empleó el término "grupo léxico [4]" o *lexical bundle* en 1975 para referirse a un tipo particular de combinación de palabras, normalmente una secuencia de más de tres palabras que, como Cortés (2004:401) especifica, "tienden a aparecer estadísticamente con frecuencia en un registro concreto".

Al hablar de grupos léxicos y de sus funciones, Thompson (2001) afirma la necesidad de distinguir entre distintas clases. La primera clase es la de tipo interactivo que ayuda a estructurar la información empleada de tal forma que resulte más familiar y permita al autor guiar a través del texto al lector, o en palabras del autor "to the management of the information and helps guide the reader through the text" (Thompson, 2001: 59). Ejemplos de grupos léxicos interactivos son, por ejemplo, aquellos usados para expresar enumeración, adición, resultado, recapitulación, etc. La segunda clase de grupos léxicos son los de tipo interaccional, que dotan al autor de cierta autoridad para decidir de qué manera quiere involucrar al lector y le permite definir qué tipo de relación va a entablar con el lector. Thompson y Thetela (1995, citado en Thompson, 2001: 58) explican de forma más detallada la función interaccional de los grupos léxicos afirmando que el texto incluye una voz atribuida al lector [5] y que permite al autor hacer visible el diálogo entre ambos participantes, autor y lector, de tal forma que el autor puede interactuar abiertamente con el lector, incluyendo en el texto las preguntas y reacciones de éste último y asignándole un rol. Como ejemplos de grupos interaccionales Thompson (2001: 59) menciona en su artículo la modalidad, el uso de directrices, el uso de afirmaciones, y preguntas. Y, como muy bien concluye Barletta et al. (2011: 29), se puede decir que: "los recursos interactivos cumplen una función textual, mientras que los interaccionales corresponden a la función interpersonal".

En el proceso de aprendizaje de los grupos léxicos, los aprendientes llegan a un punto en el que usan lo que Nattinger & DeCarrico (1992, preface, XV) llamaron prefabricados ("prefabricated") que ellos definen como: "unanalyzed chunks of

language in certain predictable social contexts", es decir, estructuras compactas que aparecen en contextos sociales predecibles y que un nativo normalmente emplearía en su discurso. De acuerdo con estos autores, estas estructuras prefabricadas muy a menudo constituyen grupos léxicos que pueden estar formados bien por una palabra, como en el caso de *Firstly*, bien por un pequeño grupo de palabras como *which is to say* o incluso frases enteras que permitan cierta variación como *one of the most important*_____ (*issues, topics, areas, etc*). Sin embargo, los aprendientes, en muchas ocasiones, se limitan a usar un reducido número de frases que son de uso común, e ignoran el amplio repertorio que los profesionales utilizan en sus escritos y que dotarían a los trabajos de los estudiantes un tono más natural y más similar al de los nativos. De hecho, la presencia de los dos tipos de grupos léxicos antes mencionados, interactivos e interaccionales, en un texto académico parece ser una nota distintiva de la máxima competencia en el uso de la lengua inglesa escrita en distintas disciplinas. Haswell (1991: 236) mantiene que el uso de colaciones es un signo de madurez lingüística mientras que el menor uso de ellas denota una característica típica de los textos de aprendices [6].

Estudios recientes en el ámbito de la lingüística de corpus [7] han permitido llevar a cabo interesantes investigaciones sobre la producción escrita de los estudiantes y poner de relieve la importancia del aprendizaje adecuado de las combinaciones de palabras con funciones interactivas e interaccionales en el texto, así como de su uso en el ámbito académico para las distintas áreas de conocimiento. Tan sólo así se puede adquirir una verdadera competencia pragmática en un género específico en la lengua escrita. De ahí se concluye que, en los cursos de enseñanza de lenguas extranjeras, ya sea impartida en un contexto de aprendizaje integrado o no, se necesita entrenar a los estudiantes en el uso de combinaciones de palabras recurrentes y, particularmente, de las de tipo interactivo e interaccionales, con el fin de que los trabajos de los alumnos suenen más naturales y demuestren un nivel de competencia más cercano al de un nativo.

3. GRUPOS LEXICOS ADVERBIALES DE TIPO INTERACTIVO

En su estudio exhaustivo de la gramática inglesa, Biber et al. (1999) identificaron los grupos léxicos adverbiales más frecuentes en la prosa y la conversación académica en el *Longman Corpus of Written and Spoken English*, y llevaron a cabo la categorización estructural y gramatical de estos elementos. De acuerdo con estas investigaciones, los grupos léxicos tienen fuertes correlaciones gramaticales, lo que facilita su clasificación en varias estructuras básicas. Considerando esta taxonomía de Biber et al. (1999), los grupos adverbiales interactivos, que son objeto de estudio en este trabajo, son los siguientes:

ENUMERATION (ENUMERACIÓN)		CONCESSION (CONCESIÓN)	
<i>First</i>		<i>Though</i>	
<i>Second</i>		<i>And anyway</i>	
<i>Firstly</i>		<i>However</i>	
<i>Secondly</i>		<i>Yet</i>	
<i>Thirdly</i>		<i>Anyhow</i>	
<i>In the first place</i>		<i>Besides</i>	
<i>In the second place</i>		<i>Nevertheless</i>	
<i>First of all</i>		<i>Still</i>	
<i>For one thing</i>		<i>In any case</i>	
<i>For another thing</i>		<i>At any rate</i>	
<i>To begin with</i>		<i>In spite of that</i>	
<i>Next</i>		<i>After all</i>	
<i>Finally</i>			
RECAPITULATION (RECAPITULACIÓN)	ADDITION (ADICIÓN)	TRANSITION (TRANSICIÓN)	
<i>In sum</i>	<i>In addition</i>	<i>By and by</i>	
<i>To conclude</i>	<i>Further</i>	<i>Incidentally</i>	
<i>All in all</i>	<i>Furthermore</i>	<i>By the way</i>	
<i>In conclusion</i>	<i>Also</i>	<i>Now</i>	
<i>Overall</i>	<i>By the same token</i>	<i>Meanwhile</i>	
<i>To summarize</i>	<i>Likewise</i>		
<i>to sum up</i>	<i>Moreover</i>		
APPOSITION (APOSICIÓN)	CONSEQUENCE/RESULT (CONSECUENCIA / RESULTADO)	CONTRAST (CONTRASTE)	
<i>Which is to say</i>	<i>Therefore</i>	<i>On the one hand</i>	
<i>In other words</i>	<i>Consequently</i>	<i>On the other hand</i>	
<i>i.e.</i>	<i>Thus</i>	<i>In contrast</i>	
<i>That is</i>	<i>As a result</i>	<i>Alternatively</i>	
<i>e.g.</i>	<i>Hence</i>	<i>Conversely</i>	
<i>For example</i>	<i>In consequence</i>	<i>Instead</i>	
<i>For instance</i>	<i>So</i>	<i>On the contrary</i>	
<i>Namely</i>		<i>By comparison</i>	
<i>Specifically</i>			

Tabla 1: Taxonomía de Biber (1999)

Como podemos apreciar en la tabla 1, esta taxonomía incluye ejemplos de enumeración, concesión, recapitulación, adición, transición, aposición, contraste, secuencia y resultado.

4. ESTUDIO DE LOS COPORA

Como hemos afirmado anteriormente, los estudios de corpus han permitido identificar y describir las regularidades que presenta el discurso académico por medio del análisis sistemático de textos auténticos que reflejan el uso real de una lengua. Entendiendo un corpus como un conjunto de textos escritos u orales transcritos, que pueden servir como base para el análisis lingüístico (Kennedy 1998:1), y que consiste en un conjunto representativo de una lengua concreta, dialecto o variedad del lenguaje susceptible de análisis (Francis 1982:7), el presente trabajo tiene por objeto contribuir al campo de la lingüística aplicada comparando dos corpora distintos, uno escrito por estudiantes universitarios y otro por profesionales. Siguiendo a Thompson (2006:6), el corpus de textos de los alumnos se considera un conjunto de textos o transcripciones de alumnos que estudian inglés como lengua extranjera que resulta enormemente útil para investigaciones de distinta índole pero con un elemento común: se centran en el análisis de la producción escrita de alumnos y, particularmente, en el uso de

los grupos léxicos y en el análisis de errores en dichos textos.

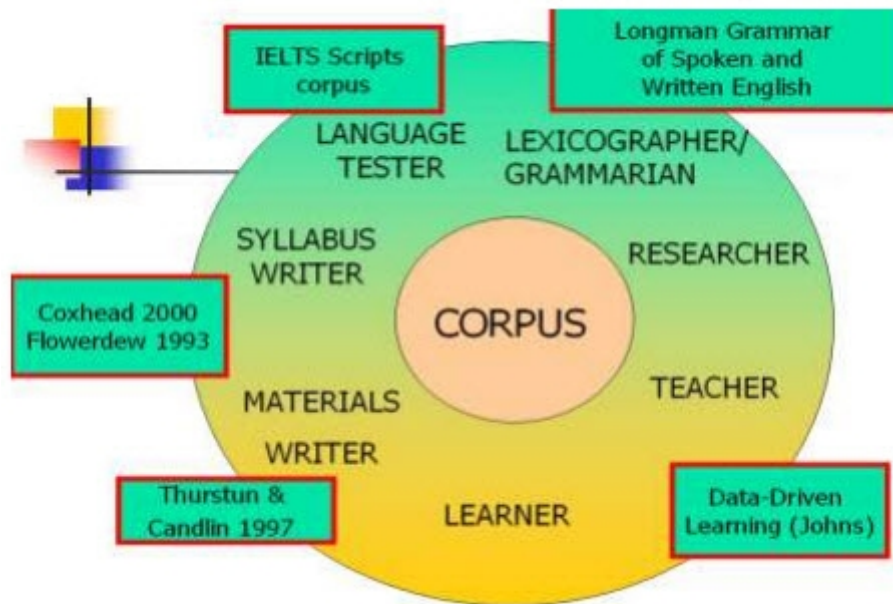


Gráfico 1: Estudios de Corpus (Thompson 2006:3)

Como muestra el gráfico 1 (Thompson 2006: 3), un gran número de corpora se ha recolectado y formateado en las últimas décadas con el fin de ser analizados en distintas investigaciones. Estos corpora, en contextos de aprendizaje de lenguas, se han utilizado por profesionales tales como profesores, lexicógrafos, gramáticos, evaluadores, etc. con fines varios y con distintos enfoques. En nuestro caso, hemos utilizado el corpus de textos de los alumnos y otro corpus formado por publicaciones académicas para poder sacar conclusiones sobre el uso de estos recursos por parte de los estudiantes en comparación con el uso y de la frecuencia de aparición de los mismos en el ámbito profesional. A partir de ahí, pretendíamos llegar a las implicaciones pedagógicas que, razonablemente, darían lugar a cambios en la metodología docente empleada en el ámbito universitario.

5. EL ESTUDIO DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS EN EL CORPORA.

El primer corpus objeto de nuestro análisis estaba compuesto de publicaciones académicas en inglés escritas por expertos, con un total de 71.750 palabras; el segundo estaba compuesto de textos escritos por alumnos españoles de segundo y cuarto curso que cursan inglés como lengua extranjera. Concretamente, los textos compilados sumaban un total de 73.608 palabras y procedían de los siguientes documentos:

- doce trabajos escritos por alumnos de cuarto curso en la asignatura de Historia de Gran Bretaña y sus instituciones.
- siete trabajos escritos por alumnos de segundo curso en asignatura de Comunicación aplicada al marketing y a la publicidad.
- veintidós trabajos escritos por alumnos de segundo curso en la asignatura de Análisis del Discurso Escrito.

Estos alumnos habían recibido cierta formación en escritura académica y recibían la docencia de sus asignaturas en un contexto de aprendizaje integrado de contenidos y lengua en el Departamento de lenguas aplicadas en la Universidad Nebrija (Madrid).

Con el fin de incluir los trabajos en esta investigación, se solicitó un permiso escrito por parte de los alumnos, donde además nos facilitaban otros datos de interés que nos permitiría conocer el perfil del alumnado. Toda esta información fue almacenada en un base de datos, siempre guardando el anonimato del alumnado. Una vez recopilados todos los textos en

soporte electrónico, se codificaron los trabajos según el sistema y las instrucciones especificadas en el proyecto VESPA [8].

Para el corpus de textos escritos por expertos en distintas áreas académicas, se recopilaron dos del ámbito de la ingeniería, cinco de lingüística y literatura, uno de económicas, y dos de comunicación audiovisual. Concretamente, fueron los siguientes:

1. McCallum, D. et al (2005) The design and manufacture of tactile maps using an inkjet process. In *Journal of Engineering Design*, vol. 16, no. 6, December, pp.525-544
2. Thompson, G. (2001) Interaction in Academic Writing: Learning to Argue with the Reader. *Applied Linguistics*, Mar 2001; 22, 1; Academic Research Library, pp. 58-78.
3. Ohanian, L. E. (2008) Back to the future with Keynes. In *Quarterly Review* vol 32 nº 1, pp.10-16.
4. Kunin, A. (2009) Shakespeare's Preservation Fantasy. In *Publications of the Modern Language Association of America*, Jan 2009, volume 124 no.1 pp.92-105
5. Gronstad, A. (2008) Cinema and Visual Studies in the Digital Era Blue No one goes to the movies anymore'. *Kinema. A Journal for Film and Audiovisual Media*, Fall.
6. Danielsson, P. (2007) What constitutes a Unit of Analysis in Language? *Linguistik online* 31(2): 17-24.
7. Barnett, S. (2008) TV news and the echo of Murrow. *British Journalism Review*, December, vol. 19 no. 4, pp.37-44
8. Tomasello, M. (2006) Construction Grammar For Kids. *Constructions* nº 1, pp. 1-11.
9. Brenner, H. (2009) Bi-velocity hydrodynamics. Multicomponent fluids *International Journal of Engineering Science* nº 47, pp. 902-929.
10. Mark. D. (2009) The 385 million word Corpus of Contemporary American English (1990-2008) Design, architecture, and linguistic insights. *International Journal of Corpus Linguistics* nº 14, pp. 159-190.

El número total de palabras compiladas para el corpus de expertos fue de 71.750. [9]

6. RESULTADOS DEL ESTUDIO

	CORPUS DE ESTUDIANTES	CORPUS DE PROFESIONALES
Número de palabras	73,608	71,750
Grupos léxicos adverbiales interactivos	604 (0,82%)	347 (0,48%)
Enumeración	54 (8,94%)	44 (12,68%)
Adición	136 (22,52%)	49 (14,12%)
Recapitulación	16 (2,65%)	10 (2,88%)
Aposición	69 (11,42%)	84 (24,21%)
Consecuencia/Resultado	126 (20,86%)	45 (12,97%)
Contraste	44 (7,28%)	27 (7,78%)
Concesión	148 (24,50%)	79 (22,77%)
Transición	11 (1,82%)	9 (2,59%)

?

Tabla 2: Casos de grupos léxicos adverbiales interactivos en los corpora.

Como se puede comprobar en la Tabla 2, el número total de palabras en los dos corpora es relativamente similar. Los alumnos utilizan los grupos adverbiales en un 0,82% del total de palabras mientras que los profesionales usan estas estructuras en un 0,48%. Este fenómeno podría explicarse por el hecho de que las publicaciones recopiladas de

profesionales, de media, son más extensas que las de los alumnos.

Siguiendo la taxonomía de Biber, podemos afirmar que del total de 604 adverbios usados por los alumnos, un 8,94% corresponde a la categoría de enumeración, con 54 instancias; un 22,52 % a la categoría de adición (136 casos), un 2,65% a recapitulación (16 casos), un 11,42% a aposición (69 casos), un 20,86% a consecuencia y resultado (126 casos), un 7,28% a contraste (44 casos), un 24,50% a concesión (148 casos) y un 1,82% a transición (11 casos). Por tanto, la categoría de adición, consecuencia/resultado y concesión prevalecen en los trabajos de los estudiantes universitarios, lo cual implica que el 67,88% de los adverbios está concentrado en estas tres categorías. Las siguientes categorías más empleadas son enumeración, aposición y contraste (27,64%). El rango [10] del corpus de estudiantes es 22.68.

Del total de los 347 adverbios utilizados por los profesionales, 12,69% corresponden a enumeración (44), 14,12 % a adición (49), 2,88% a recapitulación (10), 24,21% a aposición (84), 12,97% a consecuencia / resultado (45), 7,78% a contraste (27), 22,77% a concesión (79) y 2,59% a transición (9), siendo las categorías de aposición y concesión las más destacadas en el número de uso (46,98%), seguidas de enumeración, adición y consecuencia (39,78%). El rango es de 21.62.

Según estos resultados, los estudiantes parecen estar más familiarizados con el uso de adverbios de adición y consecuencia/resultado, pues aparecen en una mayor proporción en sus trabajos escritos que en las publicaciones de los expertos. Posiblemente esto es debido al énfasis que se hace en estas estructuras en las primeras fases de aprendizaje de la lengua inglesa.

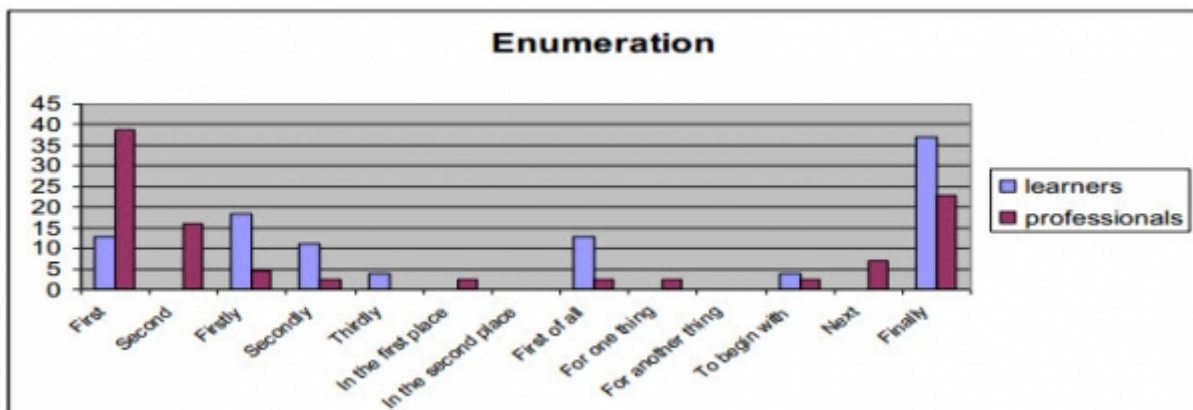


Gráfico 2: Casos de enumeración.

Si nos centramos en el análisis de los resultados por categorías o funciones, observamos que, para la enumeración, el recurso más elegido por los estudiantes es *Finally* y *Firstly*, mientras que los profesionales se decantan por expresiones como *First*, *Finally* and *Second*. El gráfico 2 ilustra la proporción y frecuencia para ambos corpora, poniendo de relieve el hecho de que los profesionales usan mayor abanico de grupos léxicos adverbios con función interactiva.

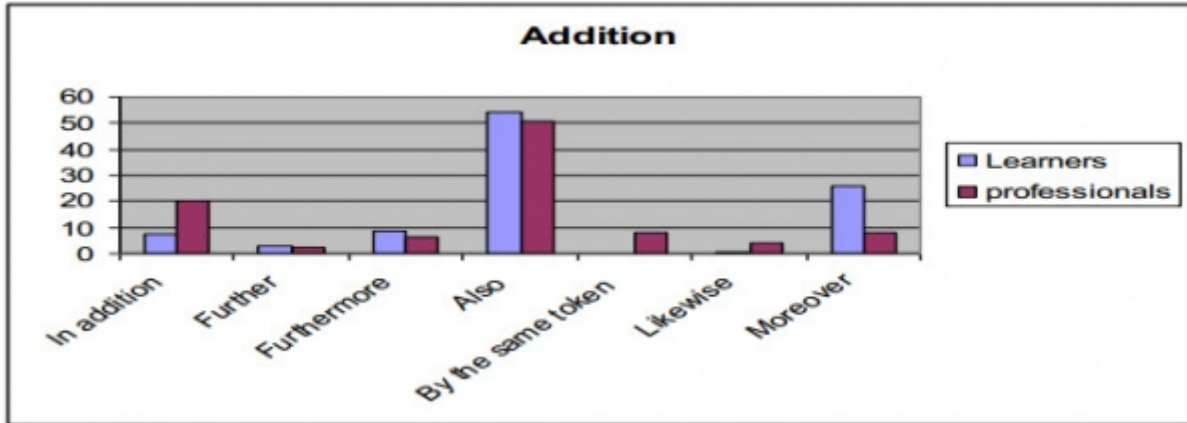


Grafico 3: Casos de adición

Con respecto a la categoría de adición, encontramos que *also* es el más utilizado por los aprendientes y por los profesionales, sin embargo, los profesionales hacen uso de otras muchas alternativas, como *Moreover*, *Furthermore*, *In Addition*, *By the same token*, que apenas son empleadas en esta categoría por los estudiantes.

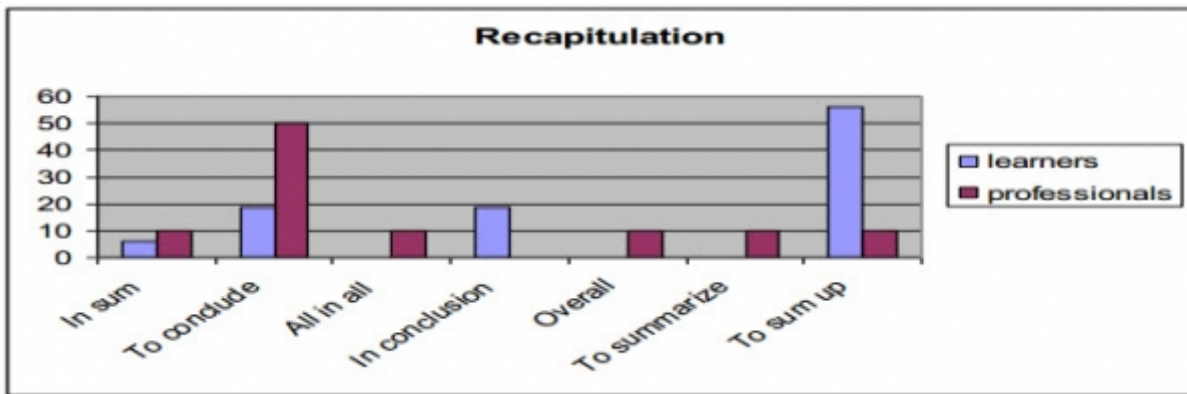


Grafico 4: Casos de recapitulación

Para la categoría de recapitulación, los aprendientes usaron *sum up* y *conclude*, mientras que los profesionales se decantan mayoritariamente por la opción *conclude*. Y, al igual que ocurría en adición, los profesionales presentan un mayor abanico de opciones para recapitulación, incluyendo grupos como *Namely, e.g., y In other words*, que apenas está presente en el corpus del alumnado.

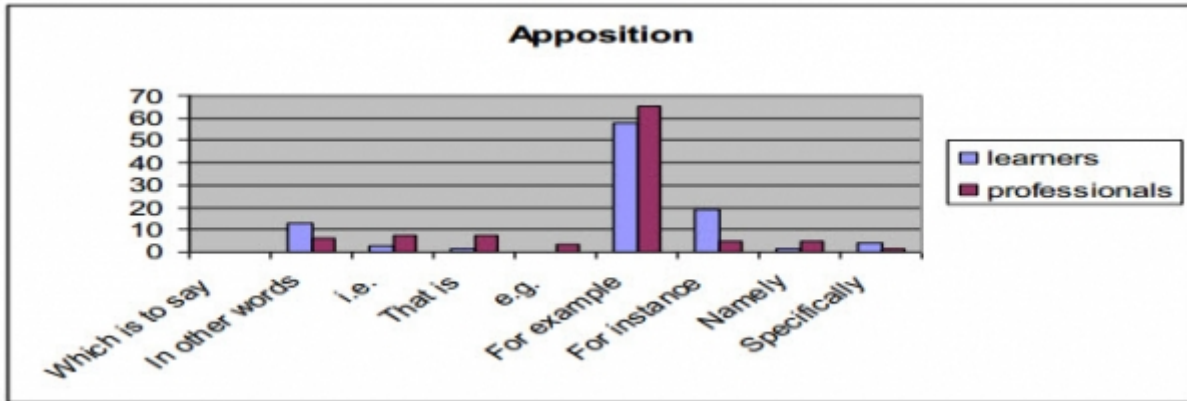


Grafico 5: Casos de aposición

Con respecto a la categoría de aposición, una vez más, se repite la misma tendencia. Un rango mayor de elementos aparece en el corpus de los expertos, si bien es cierto que en ambos corpora el recurso empleado con mayor frecuencia es *for example*. En el caso de los estudiantes éste va seguido por *for instance* que aparece en 12 ocasiones y por *In Other Words* que aparece en 10. En el caso de los profesionales, *for example* va seguido por una mayor variabilidad de opciones, con un máximo de 5 ocurrencias cada una, y sin que unas destaquen por encima del resto.

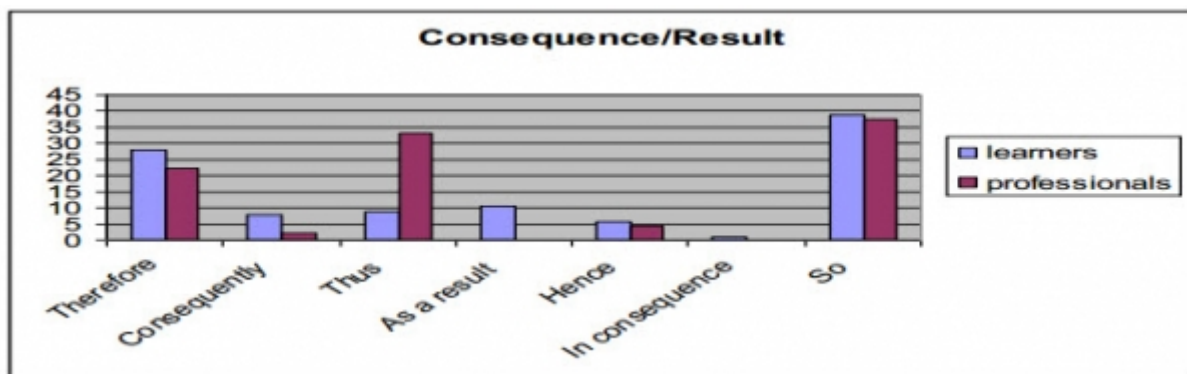


Grafico 6: Consecuencia y resultado

So y *therefore* son las alternativas más empleadas para expresar consecuencia y resultado, estando ambas presentes tanto en el corpus de estudiantes como en el profesionales. Para este caso, no podemos afirmar que los estudiantes hayan empleado un número más reducido de alternativas que los profesionales. Esto puede deberse a que esta función se explica de forma más exhaustiva en clase y se trabaja más concienzudamente con los estudiantes en los manuales de textos en los primeros estadios del aprendizaje de la lengua inglesa. Es por ello que los alumnos posiblemente están más familiarizados con los múltiples recursos que expresan esta relación de consecuencia y resultado.

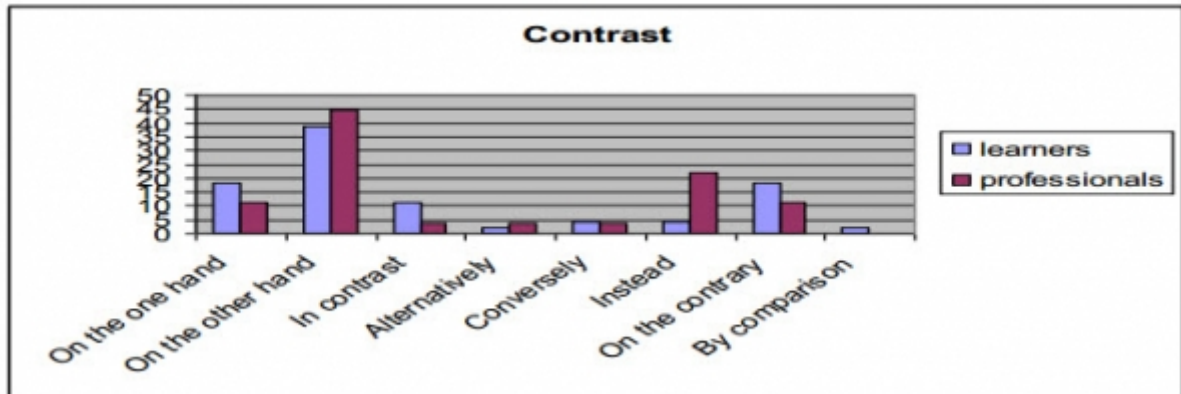


Gráfico 7: Casos de contraste.

Si analizamos la categoría de contraste, los estudiantes emplean *the other hand* notablemente más que el resto de grupos léxicos. Los expertos además de esta estructura, también usan *instead*. Se producía aducir la misma razón que en el caso anterior: se hace mayor hincapié en la función de contraste en la formación de los estudiantes universitarios.

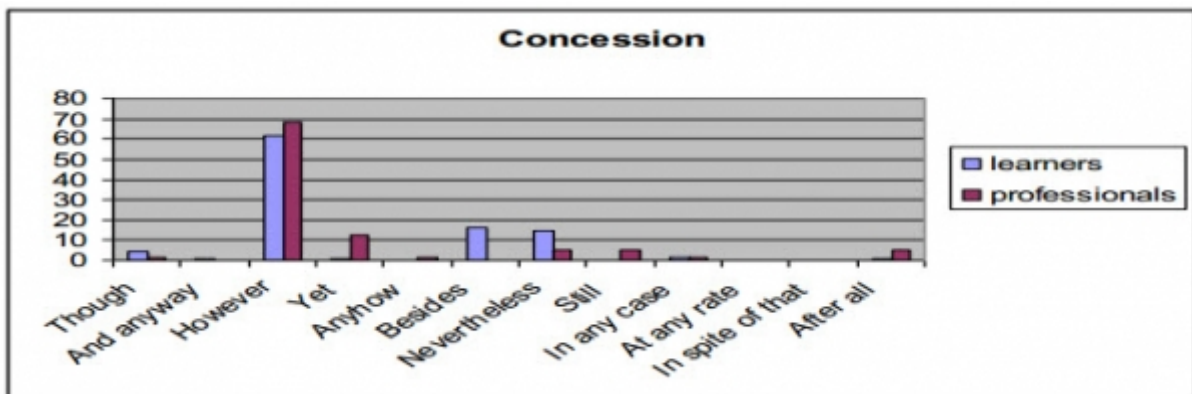


Gráfico 8: Casos de concesión

En el caso de estudiantes y profesionales, la concesión se expresa fundamentalmente por el elemento *however*. Sin embargo, no es una función que hayamos encontrado en nuestro corpora con asiduidad y el repertorio de elementos presentes es relativamente limitado. Por tanto, no podemos llegar de momento a conclusiones claras sobre esta categoría.

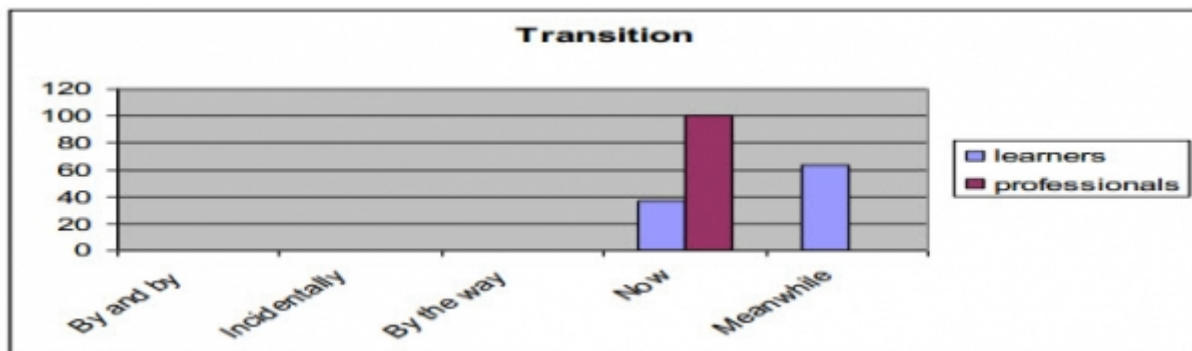


Gráfico 9: Casos de Transición

Con respecto a la función de transición, los aprendientes prefieren la opción *demeanwhile*, mientras que los profesionales se decantan por *now*. Los resultados para transición no lo suficientemente significativos dado que son pocos los ejemplos que hemos podido encontrar con esta función en nuestro corpora. Es necesario realizar un estudio más exhaustivo con un número mayor de publicaciones y trabajos para poder llegar a conclusiones definitivas.

7. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DEL ANÁLISIS DEL CORPORA

Los resultados obtenidos en este estudio han permitido hacer una primera reflexión sobre la cuestión de la frecuencia de uso de los grupos adverbiales interactivos en el discurso académico de los universitarios españoles y llegar a conclusiones pertinentes sobre la ausencia de ciertos elementos léxicos y la gran frecuencia de otros, en los trabajos de nuestros estudiantes universitarios. Una de las conclusiones a las que se llega con esta reflexión es que los alumnos deben tomar conciencia de la importancia de los recursos interactivos en el discurso escrito y del amplio repertorio de elementos que está a su disposición en la lengua inglesa. Además, con este estudio se pone de relieve la imperiosa necesidad de adoptar nuevas estrategias metodológicas y crear materiales más eficaces que ayuden a nuestros universitarios a mejorar su capacidad para producir textos escritos en lengua inglesa, con la competencia pragmática y la calidad requerida en el mundo académico.

Por otro lado, con este estudio advertimos la importancia que tienen los estudios de corpus de este tipo que permitan analizar la frecuencia y uso de estructuras léxicas y gramaticales y reflejar el progreso de los alumnos en su competencia comunicativa a lo largo de su proceso de aprendizaje. Con este tipo de reflexiones podemos llegar a mejorar el diseño de los programas y la elaboración de contenidos de asignaturas como Inglés Académico, Inglés para fines específicos e incluso asignaturas de contenido en un contexto CLIL, que entrenen a los alumnos para realizar trabajos escritos utilizando los recursos lingüísticos típicos del género y del área de conocimiento en cuestión.

Los resultados de este estudio señalan que la distribución y los patrones de uso de los grupos adverbiales interactivos presentes en el corpus de nuestros estudiantes dista notablemente de la distribución y patrones de uso de los expertos en sus publicaciones académicas y, por tanto, las carencias presentes en nuestros estudiantes universitarios necesitan ser paliadas. Adicionalmente, se observa que cuando los estudiantes usaban ciertos elementos interactivos, su uso no correspondía al que de ellos hacían los expertos, pues éstos últimos mostraban una mayor variabilidad de recursos en su discurso escrito. Es, por tanto, necesarios poner en práctica nuevas estrategias metodológicas y pedagógicas que ayuden a los estudiantes universitarios españoles a incrementar el uso del amplio repertorio de grupos adverbiales interactivos y a mejorar, de esta manera, su producción escrita así como el nivel de cohesión y de coherencia que sus textos académicos presentan.

Es una realidad que los grupos adverbiales juegan un rol determinante a nivel de la macro y micro estructura del texto, pues son una clave fundamental para facilitar al lector la comprensión del mensaje. Además, la frecuencia de uso de un amplio número de elementos demuestra un gran nivel de competencia en el manejo del idioma, similar al que se esperaría de un nativo. Por tanto, parte de nuestra tarea como formadores y docentes consiste en hacer al alumno consciente de la importancia de estas estructuras y en entrenarles de forma exhaustiva en su uso para que sean capaces de incluirlos de forma más espontánea en su producción escrita.

Los alumnos a través de las lecturas de textos académicos en los distintos cursos universitarios se encuentran con estructuras adverbiales que deben ir asimilando y asumiendo como características de los mismos. Sin embargo, la simple exposición a estos elementos en publicaciones de expertos en las distintas áreas de conocimiento no parece suficiente para su asimilación, aprendizaje y posterior aplicación en la producción escrita. En las distintas sesiones, el profesor necesita focalizar la atención de los alumnos tanto en el contenido como en la forma en que dicho contenido se presenta en ese género específico. En conclusión, la tarea del profesor es, junto con aquellas inherentes a la enseñanza, hacer a los alumnos conscientes de las colocaciones y estructuras adverbiales particulares que emplean los textos de la especialidad y cómo funcionan éstos en el contexto específico para contribuir a la comprensión del mensaje global. Durante muchos años los formadores han estado enseñando el uso de distintos conectores o marcas discursivas para ayudar a los estudiantes a crear textos con una mayor cohesión. De hecho, las funciones que las expresiones adverbiales desempeñan en los textos académicos se explican de manera expresa en los cursos, con el objetivo final de que los alumnos aprendan el género, el

registro y la variedad del lenguaje más adecuada para cada disciplina. No obstante, es ahora momento de dar un paso adelante e introducir el uso de un repertorio más amplio de grupos léxicos con funciones interactivas e interaccionales, ya sean adverbiales u otros típicos de cada disciplina. Alguna de las razones para ello las aduce Cortes (2004: 62) en su trabajo que da muestra de la ausencia de estas estructuras en la producción escrita de los universitarios:

"One reason students may avoid using lexical bundles might be that students do not dare to risk the chance of making mistakes by using these expressions, which are unfamiliar or may convey different functions when used in academic prose. That is one of the reasons why students should become more familiar with these expressions and be encouraged to use them"

?

8. CONCLUSIONES

Este trabajo supone un primer paso en el análisis de los textos académicos escritos por los alumnos universitarios, concretamente de Nebrija, con respecto a la frecuencia de uso de los grupos léxicos adverbiales con una función interactiva (Thompson 2001) en el discurso, y forma parte de un estudio de mayores dimensiones que se está llevando a cabo con el proyecto VESPA en colaboración con otras instituciones educativas europeas.

A partir de los resultados presentados en esta investigación, podemos concluir que nuestros estudiantes, a lo largo de su formación universitaria, se familiarizan con un número muy limitado de grupos léxicos adverbiales interactivos que tienden a usar en sus trabajos escritos, pero no hacen uso del amplio repertorio de posibilidades a su disposición en la lengua inglesa. Este hecho nos lleva a pensar que los estudiantes se encuentran cómodos con este limitado número, que para ellos parece suficiente para expresar lo que necesitan en cada caso y, por tanto, no parecen motivados a aprender otras con funciones discursivas similares que podrían hacer que sus textos escritos resultaran mucho más académicos y se asemejaran más a los textos de un nativo.

Nuestra tarea como docentes e investigadores ahora es la de solventar estas posibles carencias de los estudiantes, introduciendo nuevas estrategias pedagógicas que permita a los estudiantes conocer un número más extenso de grupos adverbiales interactivos y motivarles para introducir una mayor variedad de los mismos en sus trabajos académicos universitarios, ya sea en un contexto tradicional de aprendizaje de lenguas o de aprendizaje integrado. Los estudiantes necesitan tomar conciencia del rol de los grupos adverbiales en el discurso y del amplio repertorio que pueden utilizar para que su texto muestre una mayor competencia pragmática y se asemeje en mayor medida a los textos que presentan las publicaciones de los expertos en las distintas áreas académicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altenberg, B. (1993). "Recurrent word combinations in spoken English" In J. D_Arcy (Ed.), *Proceedings of the fifth nordic association for English studies conference* (pp. 17-27). Reykjavik: University of Iceland
- Bahns, J. (1993). "Lexical collocations: A contrastive view" *English Language Teaching Journal*, 47(1), 101-114.
- Barleta et al. (2011) *El texto escolar y el aprendizaje: enredos y desenredos*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Biber, D., & Conrad, S. (1999). Lexical bundles in conversation and academic prose. In H. Hasselgard & S. Oksefjell (Eds.), *Out of corpora: Studies in honor of Stig Johansson* (pp. 181-189). Amsterdam: Rodopi.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2003). Lexical bundles in speech and writing: An initial taxonomy. In A. Wilson, P. Rayson, & T. McEnery (Eds.), *Corpus linguistics by the lune: A festschrift for Geoffrey Leech*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.

- Cortes, V. (2004) "Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology" *English for Specific Purposes* 23 (2004) 397-423
- Francis, W.N. (1982) "Problems of Assembling and Computerizing Large Corpora" In S. Johansson (ed.) *Computer Corpora in English Language Research* Norwegian Computing Centre for the Humanities: Bergen. Pp 7-24.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 14, 383-395.
- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In A. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications* (pp. 145-160). Oxford: Oxford University Press.
- Haswell, R. (1991). *Gaining ground in college writing: Tales of development and interpretation*. Dallas: Southern Methodist University Press.
- Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. London: Longman.
- Nattinger, J., & DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, P. (2006) 'Assessing the contribution of corpora to EAP practice' in Z. Kantaridou, I. Papadopoulou & I. Mahili (eds) *Motivation in Learning Language for Specific and Academic Purposes* Macedonia: University of Macedonia [CDROM],
- Widdowson, H. G. (1984) "Educational and pedagogic factors in syllabus design". In Brumfit (ed.) *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118.

ANEXO

[1] Este estudio es una primera aproximación a lo que se pretende hacer en próximos estudios. De hecho, los datos usados en aquí pertenecen a un corpus más extenso, recolectado por el grupo de investigadores del proyecto VESPA (Varieties of English for Specific Purposes database) en el que colaboran distintas universidades europeas (<http://www.uclouvain.be/en-cecl-vespa.html>).

[2] En palabras de Thomson (2001: 58) "the text is built up as a series of writer responses to the anticipated reactions".

[3] Entre estos autores destacamos Baker 1975, Hoey 1988, Thompson 2001, Cortés 2004, Hyland y Tse 2004, etc.

[4] El término ha sido definido en muchas ocasiones. De acuerdo con la definición de Cortés (2004:401) los grupos léxicos son secuencias de tres palabras o más que estadísticamente aparecen juntas con frecuencia en un registro determinado o, en palabras exactas del autor "lexical bundles [or phrases] are extended collocations, sequences of three or more words that statistically co-occur in a register." Biber et al. (1999:990) definieron los grupos léxicos ("lexical bundles") como expresiones recurrentes, independientes de su idiomatidad y de su estatus estructural ("recurrent expressions, regardless of their idiomatity, and regardless of their structural status"), es decir, simples secuencias de palabras que con frecuencia aparecen juntas en el discurso normal ("simple sequences of words that commonly co-occur in natural language use). Y, finalmente, Dudley-Evans y St John (1998: 87) las definen como un conjunto de palabras corto que se usa con frecuencia en ciertas situaciones ("a short set of phrases that are frequently used in certain situations").

[5] Concretamente, Thompson (2001: 58) afirma: "the inclusion in the text of a voice that is intended to be attributable to the reader" [...] "bring the underlying dialogue to the surface. This involves them in interacting overtly with the reader [...] by including their questions and reactions in the text and thus assigning to them roles in a stage managed form of exchange".

[6] A este respecto, Haswell (1991: 236) afirma: "there can be little doubt that as writers mature they rely more and more on collocations and that the lesser use of them accounts for some characteristic behaviour of apprentice writers".

[7] Algunos de estos estudios se han centrado en el análisis de expresiones fijas en la producción escrita de nativos y no nativos de inglés (Bahns, 1993; Granger, 1998; Howarth, 1998) y otros en las diferencias encontradas en textos académicos de distintas áreas, que aparentemente presentan una distribución de grupos léxicos distinta. Cortés (2004: 397) específicamente se centra en aquellos presentes en el área de historia y biología.

[8] Como se explicaba en la introducción, este corpus de alumnos de Nebrija es una parte de un corpus más extenso que se está compilando por el proyecto de investigación VESPA en el que trabajan distintas instituciones educativas europeas.

[9] La razón para recopilar textos profesionales de distintas disciplinas era que, en un futuro próximo, se pretende que nuestro corpus de alumnos contenga textos de esas áreas concretas. Este texto es tan solo una parte de un corpus más



amplio en el que se está trabajando.

[10] Rango es la diferencia entre el valor más grande y el más pequeño y una de las formas más sencillas de calcular la variabilidad.