

# **Creatividad y formulaicidad en la expresión académica escrita en una LE<sup>7</sup>**

Magdalena Zinkgraf – Ma. Angélica Verdú

maguizinkgraf@gmail.com

[angie\\_verdu@hotmail.com](mailto:angie_verdu@hotmail.com)

Facultad de Lenguas – Universidad Nacional del Comahue  
General Roca, Argentina

## **Resumen**

En nuestro proyecto de investigación suscribimos a Boers y Lindstromberg (2009; 2012), Hoey (2005), Granger y Meunier (2008), Granger (2015), Lewis (2000), Wood (2010) y Wray (2008) en cuanto a que es necesario que estudiantes de inglés como lengua segunda y futuros profesores de inglés en nuestro contexto universitario reconozcan y empleen productiva y eficazmente ‘secuencias formulaicas’ (SFs) (Wray 2002). Estas cadenas de palabras resumen ideas y significados en frases que siempre se expresan del mismo modo y cumplen una función comunicativa propia. Autores como Ab Mannan *et al.* (2014), Alhassan (2014), Alhassan y Wood (2015), Lewis (2009), Čolović-Marković (2012), Peters y Pauwels (2015) y Siyanova-Chanturia y Martínez (2014) defienden su enseñanza argumentando que los significados de las SFs son típicos, convencionalizados y compartidos por la comunidad de hablantes nativos de la L2. Interactuar en dicho grupo implica que estos alumnos las perciban como unidades de significado y puedan utilizarlas adecuadamente.

Los hablantes nativos de un idioma, además, juegan con los componentes léxicos que conforman estas secuencias con intenciones especiales y se toman licencias en su empleo para lograr cierto efecto novedoso en el interlocutor. Ésto genera un juego entre lo normativo y convencional del lenguaje (Principio de Idiomaticidad, Sinclair 1991) y aquello que queda librado al ingenio y la creatividad del hablante (Principio de Selección Abierta, *op.cit.*), quien realiza variaciones dentro de dicha secuencia para usos como la comicidad y la ironía. Esta función del lenguaje formulaico es particularmente difícil para los aprendientes de un idioma extranjero. Como una primera aproximación tendiente a facilitar dicho proceso, este trabajo reseña los argumentos presentes en la literatura con respecto a las distan-

---

<sup>7</sup> Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación J023 dirigido por M. Zinkgraf y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue.

cias entre la proficiencia de un hablante nativo y la de un aprendiente avanzado, utilizando ejemplos provenientes de un corpus de ensayos argumentativos escritos por nuestros estudiantes.

**Palabras clave: vocabulario – enseñanza de L2 – secuencias formulaicas – idiomaticidad – inglés académico**

## **1. Introducción**

Las secuencias formulaicas han sido estudiadas ya por casi dos décadas y su investigación ha señalado un nuevo rumbo en la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras. En la literatura más reciente se analiza el proceso de adquisición de estas secuencias en estudiantes de nivel intermedio y avanzado, ya que aún en etapas más proficientes de uso del idioma, los hablantes no nativos encuentran grandes dificultades para expresar estos significados convencionales en la forma adecuada. En este trabajo se definen este tipo de unidad pluri-lexemática para luego reseñar los estudios y propuestas a la fecha en torno a la adquisición de las mismas en la lengua materna y en una lengua extranjera. Tras discutir el papel que juega la creatividad en el uso de estas secuencias en un hablante nativo de un idioma, este trabajo se centra especialmente en la expresión académica escrita y analiza datos de corpus de aprendientes universitarios de inglés como LE para determinar el posible papel de la creatividad en contraposición con la formulaicidad en contextos de LE.

## **2. Las secuencias formulaicas**

Tras décadas de estudios de lingüística de corpus y de análisis de bases de datos de uso natural del lenguaje, se ha dado un giro importante en la concepción del léxico, su organización y el proceso de producción del lenguaje. El enfoque en estas cadenas de palabras ha fomentado una corriente de estudio que se ocupa del lenguaje formulaico, que se aleja del abordaje del léxico como una colección de palabras individuales. Un nuevo paradigma, entonces, se ocupa del estudio de lo recurrente, típico y estadísticamente más frecuente que el azar. Diversos autores han descubierto en sus investigaciones cadenas de palabras que recurrentemente aparecen en extensiones de discurso y les han dado distintos nombres. Entre ellos, Wray (2002) se refiere a las secuencias formulaicas (SFs), definiéndolas como "una secuencia, continua o discontinua, de palabras [...] almacenada y recuperada como una unidad de la memoria en el momento de uso, no sujeta a generación o análisis de la gramática del lenguaje" (p. 9). Estas cadenas de palabras resumen ideas y significados en

frases que siempre se expresan del mismo modo, transmiten el mismo mensaje y cumplen una función comunicativa propia. Tener acceso a este repertorio de SFs facilita la fluidez con que se comunican los hablantes (Pawley & Syder 1983) e implica una economía de procesamiento tanto para el emisor como para su interlocutor.

La literatura de distintos abordajes a la adquisición del lenguaje, su procesamiento y uso coincide en que, en palabras de Siyanova-Chanturia y Martínez (2014), “nuestras representaciones mentales están determinadas puramente por el uso del lenguaje, o, en otras palabras por la frecuencia (Abbot-Smith y Tomasello 2006; Bybee 1985, 1995, 1998, 2006; Bod 1998, 2006; Croft 2001; Ellis 2011, 2012; Goldberg 1995; Langacker 1987, 2006; Pierrehumbert 2001; Tomasello 2003, 2006)” (p. 4)<sup>8</sup>.

## **2.1. Las SFs en la lengua materna**

Gran parte de las investigaciones sobre lenguaje formulaico se han ocupado de estas unidades pluri-lexemáticas (compuestas de más de una palabra) en corpus de lenguaje producidos por hablantes nativos de diversas lenguas. Estos estudios se han abocado al análisis de la naturaleza de estas SFs, las características que las definen (extensión en número de palabras, opacidad/ transparencia de significado de sus componentes léxicos, variabilidad admitida en su seno, etc.) y los aspectos pragmáticos situacionales que licencian su uso. Su objetivo principal es la descripción del uso de las secuencias.

### **2.1.1. Adquisición de SFs en lengua materna**

Wray (2002, 2008) postula el modelo heteromórfico que explicaría la gradual adquisición de estas secuencias en hablantes nativos. Este modelo propone que el niño adquiere las SFs a partir de la necesidad de comunicarse y de transmitir sus emociones a fin de satisfacer sus necesidades básicas en etapas iniciales y más elaboradas. Las secuencias le brindan las herramientas lingüísticas orientadas a “la promoción de los intereses del hablante, esto es, el logro de su éxito en la interacción” (Moreno Teva 2012: 206). El procesamiento de estas frases es holístico, como un todo, por medio de un proceso en donde no es necesario analizar los constituyentes, minimizando así el esfuerzo cognitivo de emplear estas unidades de significado. La autora sugiere que sólo en etapas más tardías se analizarán estos elementos bajo el principio de “análisis sólo según necesidad” (*Needs Only Analysis, NOA*), mediante el cual sólo ante una necesidad comunicativa específica el hablante somete estas frases a un análisis lingüístico componencial o atomizado.

---

<sup>8</sup>Traducción de las autoras.

Otro enfoque para la adquisición de estas cadenas de palabras es el ofrecido por Hoey (2005), quien, en lo que denomina ‘una nueva teoría de palabras y lenguaje’, se centra en un proceso que da en llamar ‘*lexical priming*’ o imprimación léxica. Este proceso permite al hablante almacenar información sobre las conexiones entre palabras, anidando en ellas significados, usos literales y metafóricos, asociaciones semánticas (*semantic prosody*) así como entornos gramaticales típicos (*colligation*) en los que frecuentemente se encuentra/n esta/s palabra/s. Este *priming* es orgánico, cíclico, dotado de vida y tiene lugar cada vez que el hablante encuentra la palabra o cadena de palabras empleada en el input al que está expuesto.

Por lo tanto, esta teoría propone que cada persona construye su lenguaje a partir de los *primings* adquiridos de un set de datos únicos, particulares para cada hablante (p. 181). Sin embargo, los ámbitos de contacto e interacción en los que se desempeñan los seres humanos se constituyen en redes que contribuyen a ‘normalizar’, socializar y compartir el input y esta información léxica. Los distintos miembros de una comunidad se retroalimentan en el uso del lenguaje relacionado con la interacción que se da en ese grupo y así re-ajustan sus *primings*. En esta teoría existen también mecanismos de ‘armonización’ externa que aseguran que los *primings* de diferentes hablantes convivan lingüísticamente en armonía. El sistema educativo, las prácticas literarias y religiosas, los medios de comunicación masivos y los diccionarios cumplen esta función (Hoey 2005: 181-2).

### **2.1.2. ¿Qué papel juega la creatividad en la lengua materna?**

Diversos autores han comprobado que los hablantes de un idioma perciben, aprenden y almacenan información sobre la frecuencia y previsibilidad inherentes a estas unidades (Arnon y Snider 2010; Bannard y Matthews 2008; Siyanova-Chanturia *et al.* 2011b). Sinclair (1991) describe el uso del lenguaje en hablantes nativos según dos principios: el Principio de Idiomaticidad, por medio del cual el hablante selecciona su mensaje de una variedad de frases que funcionan como una unidad y que tiene a su disposición. Así, el uso del lenguaje está delimitado por las palabras asociadas a aquella seleccionada. El otro principio que regula el discurso es el de Selección Libre, que confiere libertad al hablante en aquellos momentos del mensaje cuando una unidad de significado se completa. Es entonces cuando el hablante puede introducir cambios y seleccionar otras posibilidades que respeten la gramática. De este modo y contrariamente a lo que muchos modelos descriptivos del lenguaje proponen, nuestro uso diario no es libre ni enteramente creativo sino que se

apoya en todo ese bagaje de frases almacenadas en nuestro léxico, que siempre son empleadas por dichos hablantes y que, unidas en un mensaje, conforman nuestro habla. Sin embargo, cabe destacar que esto no implica que en esta visión del lenguaje no quede lugar para la creatividad y la innovación.

Hoey (2005) arguye que toda explicación de la naturaleza del lenguaje debe poder dar cuenta del uso creativo que hacen los hablantes de una lengua (p. 153). Según este lingüista, existen tres tipos de creatividad de los cuales los más comunes son el literario – “que refresca/renueva el lenguaje y nos obliga a pensar y percibir lo expresado en maneras novedosas- y aquel otro en que el idioma nos sorprende en cierta forma, ya sea porque llama la atención por lo astuto de la expresión o porque la frase es difícil de procesar momentáneamente” (p.153)<sup>9</sup>.

El autor asevera que el lenguaje se usa de maneras sorprendentemente novedosas ya sea por accidente o a propósito (Hoey 2005: 169). Los hablantes nativos de un idioma juegan con los componentes léxicos que conforman las secuencias con intenciones lúdicas y se toman licencias en su empleo para lograr cierto efecto en el interlocutor, como el de expresar humor e ironía. Esto da lugar a un inter-juego entre lo estático, fijo, normativo y convencional de la idiomática del lenguaje y aquello que queda librado al ingenio, la intencionalidad y la astucia retórica del hablante, quien opta por modificar y sorprender a su interlocutor con frases modificadas intencionalmente (McKenzie y Kayman 2016). Este fino equilibrio que logran los hablantes nativos para usos como la comicidad es particularmente difícil de desarrollar en aprendientes de un idioma extranjero.

## **2.2. Adquisición de SFs en una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE)<sup>10</sup>**

El proceso de adquisición de las secuencias formulaicas en un idioma extranjero o L2 difiere de aquel que experimenta un hablante nativo. Por empezar, y siguiendo a Hoey, cuando se aprende una L2, los *primings* léxicos necesariamente se sobre-imprimen a aquellos de la lengua materna (2005: 183). Es decir, es inevitable que haya transferencia entre uno y otro idioma, lo que puede resultar en construcciones inexistentes en el idioma extranjero. Además, quizás por una exposición más limitada al uso de la LE y, por consiguiente, a un número más reducido de encuentros con las SFs a adquirir, en ciertas etapas (aún tardías)

---

<sup>9</sup> Traducción propia de las autoras.

<sup>10</sup> En este trabajo tomamos como sinónimos lengua extranjera (LE) y L2, aún cuando la literatura separe estos términos en relación a las condiciones de aprendizaje en cada caso.

de su proceso de adquisición de la LE, los hablantes no nativos de un idioma parecen no haber desarrollado una percepción holística de estas secuencias y de la imprimación conjunta de su forma, uso y significado. Así, al escuchar frases en distintos contextos pueden no reparar en el hecho de que las mismas expresan inequívocamente una idea que se asocia a una función del lenguaje realizada en esa única forma, es decir, a través de la combinación de esas palabras en ese contexto.

MacKenzie y Kayman (2016) reportan, junto con Wray (2002), que este tipo de hablantes tienden a descomponer y analizar las SFs y así extraen el material léxico, y posiblemente lo almacenen como palabras individuales. Estos son los motivos por los cuales estudiantes de una L2 necesitan conocer las normas de la comunidad de la LE de manera tal de garantizar que aquellas personas que accedan a lo que ellos producen realicen el menor esfuerzo de procesamiento posible para comprenderlos. La producción de esta idea condensada en esos paquetes léxicos de forma, función y significado es también menos demandante para ellos.

Ni aún los más experimentados y proficientes hablantes de inglés como L2 logran un manejo exactamente idéntico de estas SFs al de los hablantes nativos. Hoey se lo atribuye a que, al pertenecer a comunidades distintas, poseen primings distintos, que no pueden “ser pensados como ‘correctos’ o ‘incorrectos’ ya que han accedido a este conocimiento por rutas diferentes a las de los hablantes de inglés como L1”(2005: 181)<sup>11</sup>.

En nuestro proyecto de investigación suscribimos a Boers y Lindstromberg (2009; 2012), Granger (2015), Granger y Meunier (2008), Hoey (2005), Lewis (2000), Wood (2010) y Wray (2008) en cuanto a que es necesario que estudiantes de inglés como lengua segunda y futuros profesores de inglés en nuestro contexto universitario reconozcan y empleen productiva y eficazmente SFs. Con este objetivo nos centramos en el análisis de la expresión escrita en el ámbito universitario.

### **3. Las SFs en la expresión académica escrita**

La escritura académica encierra un conjunto de prácticas discursivas que se genera en la esfera de la academia y por lo tanto se constituye en un tipo de discurso específico, altamente regulado y formulado (Gillett 2011; Swales 1990). Gran parte de estas normas tienen relación con el uso de ciertas secuencias formulaicas típicas del género en cuestión para la expresión de significados convencionales. Como una necesidad intrínseca a los es-

---

<sup>11</sup> Traducción propia de las autoras

tudios universitarios en una LE, para estos estudiantes desempeñarse satisfactoriamente en este entorno implica dominar las convenciones de uso y conocer aquellas fórmulas que se ocupan de señalar las relaciones lógicas, cronológicas y de significado usuales de este discurso. Esto le presupone un importante grado de dificultad a estudiantes universitarios tanto de una L1 como de L2 (Vo y Carter 2010).

Dado que, según Yorio (1989), esta idiomática funciona como una medida de la proficiencia en el idioma extranjero, no respetar las convenciones de este género es indicio de una competencia en desarrollo, no acabada. Este el motivo por el cual diversos autores se han propuesto estudiar el uso de las SFs en discurso académico por hablantes de inglés de variadas L1.

### **3.1. Datos de aprendientes avanzados de diversas L1**

En estos últimos años se investigan los efectos de la enseñanza de SFs en el ámbito académico (Inglés con propósitos académicos) tanto en contextos de uso controlados (tests de reconocimiento y producción guiada) como en uso espontáneo en actividades de escritura, con resultados similares entre sí. Sus estudios ofrecen evidencia estadística de que la instrucción explícita de SFs contribuye en diversas medidas a la adquisición de las mismas por estudiantes universitarios de inglés de distintas L1: japoneses en el caso de Dickinson (2012), árabe, turco y español en Alhassan (2014) y Alhassan y Wood (2015), holandeses en Peters and Pauwels (2015), árabes, franceses, coreanos, mandarín, portugués, ruso y español en el estudio de Čolović-Marković (2012) y malasio en AbMannan *et al.* (2014a y b).

Sus resultados señalan que este tipo de estudiantes, en su mayoría de nivel intermedio y avanzado, se apoyan sobre algunas SFs especiales, que tienden a usar más frecuentemente que los hablantes nativos de inglés. Asimismo, el análisis descriptivo de sus producciones demuestra que las SFs “no siempre son recuperadas correctamente, y cuando son producidas correctamente son usadas de manera inapropiada”<sup>12</sup> (Dickinson 2012: 32). Las investigaciones de Čolović-Marković (2012), así como Li & Schmitt (2009) y Ädel y Erman (2012), describen variaciones como diferencias en la morfología de inflexión, omisión o sustitución de palabras funcionales (preposiciones), introducidas en el uso de las secuencias, que las convierte en versiones no convencionales (no-nativas). En esta misma línea, Pawley and Syder (1983: 191) describen una serie de intentos de SFs que, aún siendo fra-

---

<sup>12</sup> Traducción propia de las autoras.

ses gramaticales, no se constituyen en fórmulas empleadas por hablantes nativos o en versiones muy marcadas o afectadas.

A su vez, Alhassan (2014) y Alhassan y Wood (2015) se refieren al uso creativo por parte de sus estudiantes, quienes, de manera innovadora, combinan dos o más secuencias en una misma frase, o modifican la estructura de las SFs, incluyendo modificadores. En su estudio, esta creatividad siempre se basa en el uso adecuado de las secuencias seleccionadas y no en una composición particionada producida por la suma de elementos léxicos uno por uno.

En las investigaciones llevadas a cabo por nuestro equipo de investigación hemos encontrado usos no-convencionales de secuencias formulaicas tanto en un estudio de corpus de estudiantes universitarios inglés cuya lengua materna es español argentino como en un experimento de instrucción explícita de nueve SFs.

En los estudios de corpus de 237 ensayos argumentativos (114,514 palabras) se registran variaciones en el uso de secuencias formulaicas relacionadas con organizadores discursivos como *to conclude* y *taking this into account* (Zinkgraf *et al.*, 2015), que no coinciden con el uso rastreado en corpus comparables de hablantes nativos, el *British National Corpus*<sup>13</sup> y *Corpus of Contemporary American English* (Davies 2008). Los hablantes nativos no emplean la SF *to conclude* para señalar la conclusión de un ensayo, sino que emplean esta frase como parte de una SF más abarcativa, *it is fair/logical/...to conclude that*, o, como otra opción, *In conclusion*. Además, estos estudiantes sobre-emplean el pronombre *this* en la SF *take/ing this into account* para referirse a un argumento o razón ofrecida con anterioridad, estructurando sus ideas por medio de ella aunque inadecuadamente según el uso nativo. En ese trabajo se analizan otros casos similares donde se ofrece evidencia de usos inadecuados de SFs típicas del discurso oral pero empleado en contexto escrito, lo que deviene en un uso inapropiado, como en *I must say* o *bear in mind*.

Asimismo, en Zinkgraf, Rodeghiero y Pérez (2015) se observan usos no-nativos en indicadores de posicionamiento o de la postura del autor que atañen a cuestiones pragmáticas y de registro: los datos muestran el empleo de SFs como *I think* y *I believe*, típicos de discurso oral, en sus ensayos argumentativos. En este mismo estudio, se observa un uso creativo, no-nativo, de la SF *from ... point of view*, dado que los estudiantes hacen referencias a sus propios puntos de vista a través de cadena de palabras (*from my point of view*). Los

---

<sup>13</sup> BNC The British National Corpus, version 3 (BNC XML Edition). 2007. Distributed by Oxford University Computing Services on behalf of the BNC Consortium. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

hablantes nativos emplean esta SF para referirse a diversos puntos de vista no directamente relacionados con el del escritor. Se incurre así en un uso no convencional y por lo tanto inadecuado.

Otro ejemplo no-convencional es el uso excesivo de SFs que contienen la palabra *fact*. Tal es el caso de *due to the fact that*, que se emplea en proporciones mucho más elevadas que las halladas en los corpus de hablantes nativos (Zinkgraf y Verdú 2015). Otro uso innovador, no típico en el corpus nativo, es el de la SF no-nativa *bear in mind the fact that*, que combina de manera creativa la frase *bear in mind* con *the fact that*. Además, encontramos en la base de datos de aprendientes un caso en el que la inserción de la secuencia genera un error gramatical (*\*It must be considered the fact that*). También, la frecuencia de uso de *It is a well-known fact that* resulta muy elevada en el corpus de aprendientes en comparación con el corpus nativo, subcorpus académico. En estos casos se evidencia la creatividad de los estudiantes en la sobre-generalización del uso posible de una SF en un registro a otro para el cual es inadecuado.

Otro análisis del corpus de aprendientes aborda el uso no nativo de SFs que involucran los sustantivos *influence*, *effect* y *impact* (Pérez y Zinkgraf en evaluación). A diferencia de los corpus de hablantes nativos, los ejemplos en el corpus de aprendientes muestran un uso creativo de verbos como *create* y *originate* en lugar de *have* para componer las SFs (*have*) *an impact/ (have) an effect on*. Además, se observa la ausencia de otros verbos correctos como *exert/show/exercise a negative effect on*. Se registra, también, un uso reiterado y excesivo de adjetivos como *positive* y *negative*, ignorando otros típicos y adecuados en el registro académico como *significant*, *serious* o *potential* en compañía de adverbios como *profoundly* y *potentially*.

Por otra parte, en una investigación de instrucción explícita en este mismo contexto que, dentro de sus instrumentos de recolección de datos, utilizó ensayos argumentativos, se observa que los estudiantes emplean las SFs enseñadas con cierto grado de variación a su interior. Este tipo de modificaciones se relaciona con cuestiones pragmáticas y de forma, similares a las encontradas en Dickinson (2012). Así, uno de los participantes produjo la secuencia no nativa *at once **brehtaking** and **magnificent*** (Liii16), donde ambos adjetivos tienen una connotación positiva, cuando en realidad esta SF selecciona adjetivos opuestos o en un contraste. El participante Liii11 acompañó la SF *be oblivious to* con un verbo modal inapropiado para los contextos de uso típicos de la secuencia, como se observa en *that we **should** be oblivious to*. En este mismo estudio (Zinkgraf y Verdú en evaluación), otro estudiante escribió *drinking affects people's life **at their own peril*** (Liii9), en donde em-

plea creativamente sólo parte de la SF, excluyendo el verbo *ignore*, que es un elemento esencial al significado de la secuencia.

#### 4. **Discusión y conclusión**

Los datos que se han presentado en la sección anterior son indicio de que, según Okuwaki (2012), los aprendientes de una lengua extranjera se reclinan más en el uso creativo del lenguaje que en las SFs, produciendo expresiones que se basan en reglas lingüísticas en lugar de frases recuperadas de la memoria (p. 7/8). De esta manera, se demuestra con los datos lo que postula Yorio (1989): “estas expresiones no son memorizadas simplemente [...] sino están sujetas a cualquier regla de interlenguaje según la cual el aprendiente esté operando” (p. 62). Así, al interior de las SFs se registran modificaciones que podrían ser concebidas como evidencia de cierto grado de ‘creatividad’ por parte de los aprendientes.

Por su parte, Wray (2002) establece que estas cadenas

“están sujetas a la pérdida de detalle porque [los estudiantes] se reclinan en la memoria de la forma visual o fonológica de la unidad como un todo. Si no son reencontradas y usadas regularmente, la memoria se desvanece y como no fueron analizadas, no hay manera de reconstruir los detalles que son difíciles de recordar. El aprendiente se ve obligado a analizar la [memoria de la] secuencia incompleta e intentar recomponerla, usando su gramática de inter-lengua disponible al momento” (p.200).<sup>14</sup>

De esta manera estos autores explican las variaciones en la producción de SFs no nativas. Como en la producción de los aprendientes hay intentos de aproximación al uso formulaico, proponemos que no se trata de ‘creatividad’ sino de la puesta en marcha de estrategias de compensación (Wiktorsson 2003) ante la percepción de que la SF está incompleta y debería seguir una cierta forma gramatical. Parte de esta forma se pierde en la memoria y los estudiantes compensan recurriendo al relleno de esas categorías con aproximaciones que no son la SF en sí pero sí son variaciones muy cercanas.

Tal como mencionamos en la sección 2.2, dos condiciones son esenciales para este proceso de adquisición y desarrollo de la competencia formulaica de la L2: el sentido de pertenencia a una comunidad de hablantes y la exposición a la lengua extranjera. Siguiendo a Hoey (2005) los *primings* están determinados por la comunidad de hablantes que rodea al aprendiente. Si la comunidad en la que se van a desempeñar está constituida por hablantes de su misma L1 y son sus mismos compañeros de curso, las SFs generadas por estos inte-

---

<sup>14</sup> Traducción propia de las autoras.

grantes de la comunidad están acotadas al nivel de uso de la L2 que ellos posean. Por lo tanto, es posible que no vean como necesario dominar las SFs de la comunidad nativa. Sin embargo, en cuanto se amplían los círculos de interacción (que sería lo deseable y el objetivo mismo del empleo de una LE, es decir, la comunicación genuina y espontánea), necesitan moverse dentro del marco de las convenciones de la lengua meta para poder ser comprendidos y poder comprender.

Es así que el rol del docente implica proveer a los estudiantes la mayor cantidad de input para que, expuestos al torrente de uso de la lengua extranjera, ellos mismos saquen sus conclusiones sobre qué combinaciones son posibles en la L2 y refuercen las SFs que ya han percibido y registrado en su memoria. En el proceso, los estudiantes se van familiarizando con SFs progresivamente más avanzadas, aún cuando no las dominen en gran medida. Hasta que no se complete la adquisición – evidenciada por una ausencia de estas variaciones no nativas-, jugar con los significados y quebrantar las normas o convenciones que las rigen para lograr efectos literarios al estilo de los hablantes nativos resulta problemático.

Los intentos de estrategia literaria o con fines específicos como el humor o la ironía pueden llevar a producciones afectadas o marcadas, cuyo efecto se pierde o no es percibido por el interlocutor. Las posibilidades de creatividad con el lenguaje en un nivel de competencia lingüística en desarrollo no logra exitosamente transmitir lo novedoso o creativo, característico de obras literarias o de usos estilísticos de juego de palabras. Siguiendo a Crystal (1998), creemos que “jugar con el lenguaje requiere que, en un nivel de conciencia la persona haya percibido qué es lo normal y esté preparado para desviarse de ese parámetro” (p. 181)<sup>15</sup>. Al igual que en la lengua materna, la creatividad estaría determinada por la intencionalidad del autor/ aprendiz de transgredir las formas de las SFs adrede, con previo conocimiento de dichas formas típicas (Vo y Carter 2010; Prodromu 2007).

Los datos muestran entonces que en su afán de asemejar su producción a la de los hablantes nativos y basándose en la evidencia del input recibido, los hablantes no nativos de una lengua extranjera aventuran formas no canónicas de las secuencias formulaicas que son similares en forma, significado y uso, si bien no exactamente adecuadas. Estas variaciones no parecen ser generadas creativamente de manera consciente y a propósito, con el objetivo de crear lenguaje de manera ingeniosa, con intencionalidad de generar en el interlocutor un efecto específico. Por el contrario, en su forma responden al modelo de SF percibi-

---

<sup>15</sup> Traducción propia de las autoras.

do en el input y, ante la posible falla de la memoria de recuperar la SF como un todo, y convencidos de que la versión que ofrecen es en realidad la forma canónica, “crean” por un proceso de análisis lingüístico una combinación de elementos léxicos y funcionales que se acerca a la SF deseada. Este proceso, entonces, acompaña la adquisición de la competencia formulaica pero no podría ser descrito como puramente ‘creativo’. Ese tipo de creatividad es la que se logra con un nivel de proficiencia casi nativo en la lengua extranjera, una exposición al input comparable al que reciben los hablantes nativos y una percepción exacerbada de las regularidades de las SFs en este input. Son estas tres condiciones las que permitirán un juego de palabras y frases creativo, innovador y con efectos pragmáticos intencionalmente programados por el hablante/ aprendiz. Garantizar que estas condiciones se potencien en nuestros estudiantes constituye parte central de nuestro rol como docentes de una LE.

## Bibliografía

- Ab Manan, Nor Ashkin, Paramaswari Jaganathan y Ambigapathy Pandian (2014a). The benefits of formula instruction in enhancing EAP learners’ academic writing performance. *Journal of English Language and Literature*, Vol. 2, (1) pp. 141-153.
- Ab Manan, Nor Ashkin, Paramaswari Jaganathan y Ambigapathy Pandian (2014b). Enhancing academic writing performance through direct instruction of the academic formulas. *International Journal of research in education methodology* Vol.6, N<sup>o</sup>2, pp. 850-861
- Abbot-Smith, Kirsten y Michael Tomasello (2006). Exemplar-learning and schematization in a usage-based account of syntactic acquisition. *The Linguistic Review* 23: 275–290.
- Ädel, Annelie and Britt Erman (2012). Recurrent word combinations in academic writing by native speakers and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes* 31(2): 81–92.
- Alhassan, Lina (2014). *The Effectiveness of Focused Instruction of Formulaic Sequences in Augmenting L2 Learners’ Academic Writing Skills: A Quantitative Research Study*. Manuscrito de Tesis de Maestría, Universidad de Ottawa, Canada. Consultado el 29/3/2016 en [https://curve.carleton.ca/system/files/etd/dd8bbb91-5ad8-47aa-b77f-efd2d85f3bea/etd\\_pdf/ec72b00a3666541d9d035d2a4ab2cd59/alhassan-theeffectivenessoffocusedinstructionofformulaic.pdf](https://curve.carleton.ca/system/files/etd/dd8bbb91-5ad8-47aa-b77f-efd2d85f3bea/etd_pdf/ec72b00a3666541d9d035d2a4ab2cd59/alhassan-theeffectivenessoffocusedinstructionofformulaic.pdf)
- Alhassan, Lina y David Wood (2015). The effectiveness of focused instruction of formulaic sequences in augmenting L2 learners' academic writing skills: A quantitative research study, *Journal of English for Academic Purposes* 17, pp. 51-62.
- Arnon, Inbal y Neal Snider (2010). More than words: Frequency effects for multi-word phrases. *Journal of Memory and Language* 62: 67–82.
- Bannard, Colin y Danielle Matthews (2008). Stored word sequences in language learning: The effect of familiarity on children’s repetition of four-word combinations. *Psychological Science* 19: 241–248.

- Bod, Rens (1998). *Beyond Grammar: An Experience Based Theory of Language*. Center for the Study of Language and Information.
- Bod, Rens (2006). Exemplar-based syntax: How to get productivity from exemplars. *The Linguistic Review* 23: 291–320.
- Boers, Frank y Seth Lindstromberg (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. New York, Palgrave Macmillan.
- Boers, Frank y Seth Lindstromberg (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, pp. 83–110.
- Bybee, Joan (1985). *Morphology: Study of Relation Between Meaning and Form*. Amsterdam, Benjamins.
- Bybee, Joan (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes* 10/5: 425–455.
- Bybee, Joan (1998). The emergent lexicon. *Chicago Linguistic Society* 34: 421–435.
- Bybee, Joan (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language* 82/4: 711–733.
- Carter, Ronald y Michael McCarthy (2004). Talking, creating: Interactional language, creativity, and context. *Applied Linguistics*. 25(1), 62-88.
- Čolović-Marković, Jelena (2012). *The effects of explicit instruction of formulaic sequences on second-language writers*. Manuscrito de Tesis doctoral, Universidad de Utah- Consultado 29/3/2016, en [content.lib.utah.edu/utils/getfile/.../etd3/.../2092.pdf](http://content.lib.utah.edu/utils/getfile/.../etd3/.../2092.pdf)
- Croft, William (2001). *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford, Oxford University Press.
- Crystal, David (1998). *Language play*. Chicago, University of Chicago Press.
- Davies, Mark (2008-). The Corpus of Contemporary American English: 520 million words, 1990-present. Extraído de <http://corpus.byu.edu/coca/>
- Dickinson, Paul (2012). Improving second language academic presentations with formulaic sequences. *Journal of Niigata University of International and Information Studies* 15, 25-36.
- Ellis, Nick C. (2011). Frequency-based accounts of SLA, en S. Gass y A. Mackey (eds): *Handbook of Second Language Acquisition*. Routledge/Taylor Francis, pp. 193–210.
- Ellis, Nick C. (2012). What can we count in language, and what counts in language acquisition, cognition, and use?, en S. Th. Gries y D.S. Divjak (eds): *Frequency Effects in Language Learning and Processing*, vol. 1. Mouton de Gruyter, pp. 7–34.
- Gillett, Andy J. (2011). What is EAP? Extraído de <http://www.uefap.com/bgnd/>
- Goldberg, Adele (1995). *Constructions*. Chicago, University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele (2006). *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press.
- Granger, Sylvianne (2015). Learner corpus research: an interdisciplinary field on the move. *International Journal of Learner corpus Research* 1,1, pp. 1-6.
- Granger, Sylvianne y Fanny Meunier (2008). Phraseology in language learning and teaching: Where to from here? En Granger y Meunier (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 247-252.
- Hoey, Michael (2005). *Lexical Priming: A new theory of words and language*. New York, Routledge.
- Langacker, Ronald (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1. Stanford University Press.
- Lewis, Michael (2000). *Teaching Collocations*. London, Thompson Heinle.

- Lewis, Margareta (2009). *The Idiom Principle in L2 English: Assessing elusive formulaic sequences as indicators of idiomaticity, fluency and proficiency*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Li, Jie and Schmitt, Norbert (2009). The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study. *Journal of Second Language Writing* 18: 85-102.
- MacKenzie, Ian y Martin A. Kayman (2016). Introduction: Formulaicity and creativity in language and literature, *European Journal of English Studies*, 20:1, pp. 1-14.
- Moreno Teva, Inmaculada (2012). *Las secuencias formulaicas en la adquisición de español L2* (manuscrito) Tesis de doctorado, Universidad de Estocolmo. Estocolmo: US-AB. Consultado el 28/9/2016 en <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:513267/FULLTEXT01.pdf>
- Okuwaki, Natsumi (2012). Formulaicity of language: its pervasiveness and the processing advantage in language use. *The Tsuru University Review* 75, pp. 1-11.
- Pawley, Andrew y Frances H. Syder (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. En J.C. Richards y R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-226). New York, Longman.
- Pérez, Julieta y Magdalena Zinkgraf (2016). What goes around comes around: A Corpus Study of Advanced Students' Written Production. (En evaluación). *Actas del 4º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, FadeL, UNCo.
- Peters, Elke y Paul Pauwels (2015). Learning academic formulaic sequences. *Journal of English for Academic Purposes* 20, pp. 28-39.
- Pierrehumbert, Janet (2001). Exemplar dynamics: Word frequency, lenition and contrast' en Bybee y Hopper (eds): *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 137–157.
- Sinclair, John M. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford, OUP.
- Siyanova-Chanturia, Anna y Ron Martínez (2014). The Idiom Principle Revisited, *Applied Linguistics*, pp. 1–22.
- Siyanova-Chanturia, Anna, Kathy Conklin, y Walter van Heuven (2011b). Seeing a phrase 'time and again' matters: The role of phrasal frequency in the processing of multi-word sequences, *Journal of Experimental Psychology: Language, Memory, and Cognition* 37/3: 776–784.
- Swales, John M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2006). Acquiring linguistic constructions, en W. Damon, R. Lerner, D. Kuhn y R. Siegler (eds): *Handbook of Child Psychology, vol. 2, 6th edn*. Wiley, pp. 255–298.
- Vo, Thuc Anh y Ronald Carter (2010). What can a corpus tell us about creativity? En O'Keefe y McCarthy (Eds.) *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, Routledge.
- Wiktorsson, Maria (2003). *Learning Idiomaticity: A corpus-based study of idiomatic expressions in learners' written production*, Tesis doctoral (Manuscrito), Lund University.
- Wood, David (2010). (Ed.) *Perspectives in formulaic language: Acquisition and communication*. New York, Continuum Books.
- Wray, Alison (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge, CUP.
- Wray, Alison (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford, OUP.
- Yorio, Carlos (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. En K. Hylltenstam y L.K. Obler (Eds), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss*, 55-72 Cambridge, CUP.

- Zinkgraf, Magdalena y Ma. Angélica Verdú (2016). On track: variations in EFL learners' formulaic sequence use. (En evaluación). *Actas del 4º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, FadeL, UNCo.
- Zinkgraf, Magdalena y Ma. Angélica Verdú (2015). Formulaic Sequences involving 'fact' in EAP production: a Corpus Study, en Anglada, Sapag, Banegas y Soto (Eds.), *EFL Classrooms in the New Millennium: Selected Papers from the 40th FAAPI Conference*, pp. 58-69
- Zinkgraf, Magdalena, Andrea Rodeghiero y Julieta Pérez (2015). Más allá de la palabra: un estudio de corpus de secuencias formulaicas en ensayos de estudiantes universitarios de ILE en Riestra, Tapia y Goicoechea (Eds.) *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y Literaturas, Tomo II*, pp. 752-778
- Zinkgraf, Magdalena, Silvina Rodríguez, Analía Castro y Ma. Angélica Verdú (2015). New perspectives on vocabulary: Formulaic Sequences in the structuring of advanced learners' written production, en Castro, A. (ED.) *Actas del 3º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, FadeL, UNCo .