

Las herramientas lexicométricas en clase de francés para objetivos universitarios: el aprendizaje autónomo de las construcciones con verbo soporte específicas a través de *Sketch Engine*

Lexicometrics tools in French with university objectives class: specific verbonominal constructions autonomous learning through Sketch Engine

Hélène Cruz Modesti¹ ·  <https://orcid.org/0000-0002-2999-9220>

Universidad de La Laguna, España

C/Prof. José Luis Moreno Becerra, s/n. Facultad de Humanidades. Sección de Filología. Planta 3. Apartado 456. 38200, San Cristóbal de la Laguna. S/C de Tenerife.

RESUMEN

El alumnado de Francés para Objetivos Universitarios (FOU) se caracteriza por su heterogeneidad en cuanto al nivel de lengua, a su motivación y al área de conocimiento donde aplican la lengua extranjera. En este contexto, el docente debe llevar a cabo un proceso de enseñanza adaptativa y mutualizada, con el fin de ofrecer recursos compartidos a los estudiantes, para que puedan cubrir sus necesidades lingüísticas de forma autónoma. Este artículo se centra en la adquisición de un fenómeno concreto: *las construcciones verbonominales*, término que, para nosotros, engloba las colocaciones y las construcciones con verbo soporte (CVS), en las que la selección imprevisible del verbo dificulta su aprendizaje. Debido al tratamiento deficitario de estos datos fraseológicos en las obras lexicográficas bilingües, nos proponemos mostrar las aplicaciones didácticas de la herramienta lexicométrica, *Sketch Engine*, para el aprendizaje de estas construcciones en el aula de FOU.

Palabras clave: Construcciones verbonominales específicas, FOU, Sketch Engine, Humanidades digitales.

ABSTRACT

French with University Objectives (FUO) students are characterized by their heterogeneity in terms of language level, their motivation and the area of knowledge where they apply the foreign language. In this context, the teacher must carry out an adaptive and mutualized teaching process, with the purpose of offering shared resources to the students, so that they can fulfill their linguistic needs autonomously. This article focuses on the acquisition of a specific phenomenon: *verbonominal constructions*, term which, for us, comprehends collocations and support verb constructions (SVC), whose unpredictable selection of the verb hinder their learning. Because of the scarce treatment of these phraseological data in bilingual lexicographical works, we propose to show the didactic applications of the lexicometric tool, *Sketch Engine*, to learn these constructions in FUO class.

Keywords: Specific verbonominal constructions, FUO, Sketch Engine, Digital Humanities.

¹ Corresponding author · Email: hcruzmod@ull.edu.es

1. Introducción

Las universidades francófonas de hoy en día concentran una gran cantidad de alumnado alófono que manifiesta necesidades lingüísticas específicas, no solo en lo que se refiere al nivel de lengua francesa de cada aprendiz, sino también a los perfiles académicos en los que se inscribe la materia de francés. Por ello, el término “français sur objectifs universitaires” (FOU) surge como una nueva dimensión de la expresión “français sur objectifs spécifiques” (FOS) (Bordo, Goes, Mangiante, 2016: 7). Si extrapolamos esta situación al caso de las universidades españolas, nos podemos encontrar también con aulas de francés, p. ej.: créditos de libre elección, en las que el alumnado estudia la lengua gala con vistas a horizontes académicos muy diversos en un futuro profesional, pero en un espacio y con unos recursos compartidos.

Es, pues, la heterogeneidad esencial de la clase de FOU, la característica que exige que la enseñanza adaptativa no se presente como un ideal que se aspira alcanzar, sino como condición *sine qua non* impuesta por este tipo de enseñanza mutualizada. De este modo, el papel del docente de FOU es importante porque debe crear, en la medida de lo posible, una enseñanza personalizada o, al menos, brindar a sus alumnos las herramientas para poder profundizar en sus propias áreas del saber, como pueden ser las ciencias jurídicas, las ciencias de la salud, la gastronomía, el ámbito comercial, etc. Por lo tanto, consideramos que esta adaptabilidad personalizada no recae únicamente en la práctica del docente, sino que también se apoya en la autonomía exigible, en principio, a todo aprendiz universitario, que, por tanto, es capaz de identificar sus propias fortalezas y debilidades lingüísticas, así como de seleccionar los contenidos que más se adapten a su especificidad académica.

Por otro lado, observamos que las unidades fraseológicas constituyen una cuestión esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, pero que, normalmente, no se abordan sino en los niveles superiores de adquisición lingüística. Según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL), la comprensión de las ideas principales de temas abstractos comienza a exigirse en un nivel avanzado B2. Debido a su idiomática y, en ocasiones, opacidad lingüística, el aprendizaje de las unidades fraseológicas requiere la capacidad del estudiante de alejarse de lo concreto e introducirse en el mundo de los dobles sentidos. En otras palabras, aprendemos unidades fraseológicas cuando nos encontramos en un nivel de lengua en el que ya tenemos suficientes rudimentos para comprender los sentidos figurados y sabemos incluirlas en contextos acertados. Asimismo, en el proceso de aprendizaje del amplio espectro de las unidades fraseológicas se establecen dos etapas: una primera fase de comprensión y un segundo nivel de producción. Cuando un aprendiz da sus primeros pasos en la comprensión de las unidades fraseológicas, discierne antes y de manera más fácil las colocaciones por su transparencia característica, que otras unidades más opacas, como, p. ej., las locuciones. Sin embargo, es justamente esta singularidad semántica de las locuciones el rasgo que facilita, una vez superada la fase de comprensión, su posterior inserción en el discurso. En cambio, la especificidad e imprevisibilidad de las colocaciones supone una mayor complejidad en el momento de la producción por parte del alumnado. Por ejemplo, para un estudiante de francés resulta más fácil utilizar secuencias invariables como *avoir la main verte*, ‘tener talento para el cuidado de las plantas’, que las distintas variaciones que puede tener una colocación como *poser / formuler / faire une question*, es decir, *formular / hacer una pregunta*. Por ello, el dominio de las combinaciones frecuentes de palabras se identifica con un conocimiento amplio de la lengua origen y meta. En el caso concreto de las *construcciones verbonominales*, —término que utilizamos para abarcar las colocaciones y las CVS²—, fenómeno fraseológico objeto de estudio de este artículo, la especificidad selectiva del verbo en cada lengua, en

² Para el uso de esta nomenclatura nos adherimos a la propuesta de Tabares Plasencia (2016: 6-7).

principio imprevisible, y su inscripción en un campo disciplinario específico dificultan su aprendizaje entre el alumnado de FOU, p. ej.: *déposer une plainte / interponer una demanda, formalizar un contrato / conclure un contrat*.

De este modo, el presente artículo tiene como objetivo el estudio de las aplicaciones didácticas de *Sketch Engine* en el proceso de búsqueda, comprensión, adecuación de uso y adquisición de las construcciones verbonominales en el aula de FOU, que, en cierto modo, resultan problemáticas para el aprendiente de lengua extranjera, en este caso de francés. Este intento de plasmar los recursos didácticos de *Sketch Engine* se plantea en un contexto de enseñanza personalizada y aprendizaje autónomo por parte de un alumnado universitario perteneciente a diferentes disciplinas del conocimiento y, por tanto, con necesidades lingüísticas diversas.

En primer lugar, describimos las construcciones objeto de nuestro estudio, cuya definición no encuentra un consenso en los ámbitos hispánico y francófono. Una vez presentadas las particularidades de las colocaciones y de las CVS, y delimitados los componentes de cada una de ellas, analizamos diferentes diccionarios especializados bilingües español-francés, con el fin de constatar la escasa presencia y el tratamiento deficitario de las construcciones verbonominales en la lexicografía en estos dos idiomas.

Por último, mostramos en qué medida el gestor de corpus *Sketch Engine*, concebido, en principio, con una finalidad de explotación textométrica y lexicométrica, puede convertirse en un instrumento de apoyo y acompañamiento para el alumnado de FOU en su proceso de enseñanza-aprendizaje que garantice la atención a la diversidad impuesta y cumpla con las expectativas individuales de cada aprendiente en contextos de formación en autonomía³.

Se comprenderá sin dificultad que el intento de enseñar todas las construcciones verbonominales específicas en un ambiente multidisciplinar como es el aula de FOU resulta un proyecto, de todo punto, inviable. Por lo tanto, a pesar de que el docente pueda plantear estas estructuras de forma general, la búsqueda de secuencias más específicas, relacionadas con el interés personal y el perfil académico del aprendiente, se puede llevar a cabo de forma autónoma por parte del alumnado. No obstante, el problema principal reside en que, por lo general, el estudiante no tiene acceso directo a este tipo de secuencias, puesto que su tratamiento se aborda, de forma muy deficitaria, en las obras lexicográficas bilingües (francés-español). De este modo, nos encontramos con la necesidad de indagar en otros recursos para que el alumnado de FOU desarrolle su capacidad autónoma en el aprendizaje. Para este propósito, consideramos que el administrador de corpus *Sketch Engine*, concebido con fines lexicométricos, puede constituir una poderosa herramienta didáctica para la adquisición de las construcciones verbonominales por parte del alumnado en el aula de FOU.

2. Las construcciones verbonominales: colocaciones y CVS

Bajo el nombre de construcciones verbonominales amalgamamos dos fenómenos fraseológicos (Tabares Plasencia, 2016: 6-7): las colocaciones y las CVS. Numerosas investigaciones (Corpas Pastor, 1996; Koike, 2001; Tutin, 2005; Penadés Martínez, 2012), tanto el ámbito francófono como hispánico, definen las colocaciones como combinaciones frecuentes de palabras, que presentan cierta restricción léxica

³ Nuestra aula de FOU concentra, en este caso, solamente estudiantes hispanófonos, a pesar de que las utilidades demostradas puedan ser puestas en marcha con un alumnado internacional, gracias a la gran variedad de corpus en diferentes lenguas que maneja Sketch Engine.

determinada por el uso y un menor grado de idiomatidad semántica⁴. Unas de las colocaciones más recurrentes son aquellas formadas por un verbo y un sintagma nominal, p. ej.: *allanar el terreno, rasguear la guitarra, violar una loi, amorcer une conversation*.

En relación con las CVS, en un principio consideradas locuciones (Casares, 1950), los estudios más actuales enmarcan las CVS dentro de la categoría colocacional (Alonso Ramos, 2004; Gross, 2012) debido al menor grado de fijación estructural que presentan y su evidente restricción léxica, p. ej.: *dar una bofetada, propinar una bofetada, asestar una bofetada, pero *golpear una bofetada*. Estas secuencias son el resultado de la combinación de un verbo soporte y un nombre, sobre el que recae todo el peso de la predicación. Se trata, por tanto, de un predicado nominal. A pesar de que parezca una simple definición, lo cierto es que la delimitación de cada uno de los componentes y del alcance de las CVS parece entrañar ciertos problemas en el ámbito lingüístico.

Por una parte, especialistas como Gross (2012) atribuyen la cualidad de abstracto al nombre predicativo, ya que son los únicos sustantivos que pueden expresar características temporales propias de los predicados. Sin embargo, en numerosas CVS como *dar un beso* o *hacer una foto*, en francés, *faire un bisou* o *faire une photo*, la base adquiere cierto carácter corpóreo, que hace que nos replanteemos la equivalencia nombre predicativo y nombre abstracto, o al menos que reflexionemos acerca de la posibilidad de que un nombre concreto alcance esta cualidad a través de un proceso de metonimia resultado-acción u objeto-acción, p. ej.: en *hacer un discurso* / *faire un discours*, el efecto del discurso que podemos percibir, en este caso, oír, se convierte en una acción. Ocurre lo mismo con nombres de objeto que se vuelven procesos, como en *hacer un autógrafo* / *faire un autographe*. De este modo, el nombre predicativo adquiere metonímicamente una nueva acepción, propia de la CVS. Por el contrario, para formar una colocación no se exige la presencia de un nombre predicativo, ya que el verbo es quien lleva a cabo la predicación y su selección resulta más específica. p. ej.: *formalizar el pacto*⁵ (colocación) vs. *hacer un pacto* (CVS).

Por otra parte, los límites del verbo soporte tampoco encuentran un consenso. Tradicionalmente, se han considerado verbos soporte solo aquellos verbos más recurrentes en una lengua, como pueden ser en español, *hacer, tener, dar, tomar*, en francés, *faire, être, avoir, donner*. Esta condición emana de la creencia de que el verbo soporte es un verbo “vacío” o “desgastado” por el uso, es decir, desprovisto de contenido semántico, ya que es el nombre quien aportaría toda la carga léxica. El verbo soporte, por tanto, solo añadiría nociones de género y número a la combinación. Sin embargo, esto no explica por qué cadenas como *dar miedo, tener miedo* y *coger miedo*, en francés *faire peur, avoir peur* y *prendre peur*, presentan significados diferentes, a pesar de coincidir en el nombre predicativo. Díaz Rodríguez (2017, 2018) afirma que los verbos soporte presentan ciertas facetas semánticas bloqueadas y, aunque no aportan nada nuevo desde el punto de vista estrictamente semántico a la combinación, sí que intervienen en el reparto de los roles semánticos del predicado, ya que, p. ej., con el verbo *tener* la secuencia queda limitada a un sujeto experimentador de la acción, sin embargo, el verbo *dar* implica la existencia de un actor, además de un experimentador. Existe también una “atracción” entre ambos componentes de las CVS, ya que, p. ej., ciertos nombres con connotaciones negativas, como *error, asesinato* o *delito*, tienden a combinarse solo con verbos que expresen lo mismo, tales como *cometer*. Se produce, por tanto, un proceso de redundancia informativa, que revela,

⁴ Utilizamos el término compuesto *idiomatidad semántica*, para referirnos al grado de composicionalidad de las colocaciones, además de su frecuente transparencia léxica. No obstante, las colocaciones presentan una *idiomatidad fraseológica*, puesto que el significado global de cualquier unidad fraseológica siempre viene enriquecido pragmáticamente, además de semánticamente.

⁵ En un sentido jurídico de la combinación.

además, una restricción léxica. De este modo, los verbos soporte generales carecen de contenido léxico, pero aportan un matiz nocional-funcional.

No obstante, observamos que, aparte de los verbos más generales, otros muchos verbos pueden formar una CVS, son los verbos que Alonso Ramos (2004) denomina *verbos apropiados*, como una categoría intermedia entre los verbos simples y los verbos soporte generales, p. ej.: *abofetear - propinar una bofetada - dar una bofetada*, en francés, *gifler - asséner une gifle - donner une gifle*. En estos casos, asistimos a verbos realmente llenos de contenido léxico que desbloquean otras facetas semánticas, mantenidas en silencio con el verbo soporte general. La presencia de verbos generales en una combinación no es, pues, un rasgo operante para distinguir las colocaciones de las CVS.

Por otro lado, la equivalencia a un verbo homólogo simple es otra de las características atribuidas a las CVS, y no a las colocaciones, p. ej.: *hacer una presentación = presentar, faire une présentation = présenter*. Sin embargo, por razones de economía lingüística, si la CVS expresara lo mismo que el verbo simple, habría desaparecido la forma más costosa. Además, en muchos casos no encontramos homólogos verbales con la misma raíz léxica como es el caso de *hacer hincapié ≠ *hincapiear*, sino *insistir* o *subrayar*, en francés, *mettre l'accent ≠ accentuer*, sino *souligner*. Finalmente, en muchos otros casos, ni siquiera existe un equivalente simple, p. ej.: *hacer turismo ≠ *turismear*, en francés, *faire du tourisme ≠ *tourismer*. Por todo ello, concluimos que, la diferencia esencial entre una colocación y una CVS, viene indicada por la presencia o ausencia de un nombre predicativo.

En definitiva, la delimitación de las construcciones verbonominales se dibuja como un panorama algo impreciso, lo que dificulta aún más su instrucción, por parte del docente, y su aprendizaje por parte del alumnado. Sin embargo, a pesar de conocer los rasgos que hacen especiales, tanto a las colocaciones como a las CVS, lo más relevante en una clase de FOU es que el aprendiente sepa identificar la especificación selectiva en cuanto al verbo, aplicarlas en un contexto real y conozca sus posibles combinaciones en función de su nivel de lengua.

3. Las construcciones verbonominales en el diccionario bilingüe de especialidad

Las primeras herramientas disponibles para consultar las construcciones verbonominales deberían ser las obras lexicográficas. Si bien es cierto que tanto en español, como en francés existen diccionarios dedicados a la combinatoria, se trata de proyectos monolingües y generales. En el ámbito bilingüe, la situación es menos alentadora, puesto que no encontramos obras bilingües español-francés que atiendan a la combinatoria frecuente de las palabras; las obras bilingües generales se caracterizan por una escasez de información fraseológica. A pesar de que en el espacio FOU, el diccionario bilingüe general sea necesario, las obras lexicográficas bilingües de especialidad son, de igual manera, una herramienta útil para los alumnos cuyos intereses se enmarcan en distintas ramas del conocimiento. Sin embargo, los datos combinatorios tampoco ocupan un lugar privilegiado en estas obras⁶. Con vistas a constatar esta falta de información fraseológica, consultamos en el *Diccionario jurídico y económico* (Ferrerías y Zonana, 2000) las voces *queja* y *querrela*, cuyo equivalente propuesto en francés es *plainte*. Destacamos que tan solo en la palabra *querrela*, aparece la siguiente información: *presentar una ~: déposer une plainte o porter plainte*. Observamos que, en este caso, se muestran dos verbos soporte de la palabra *plainte*, ordenados por orden alfabético y no por orden

⁶ Consideramos que, tanto la combinatoria verbal, como las colocaciones de intensificación, son imprescindibles en un diccionario bilingüe, ya sea general o de especialidad.

frecuencial, lo que resta información acerca de qué verbo es más recurrente en la lengua francesa⁷. Tampoco obtenemos otros posibles verbos que puedan formar una construcción con el sustantivo en cuestión. Por otro lado, las indicaciones respecto al determinante son nulas: el verbo *déposer* necesita un determinante indefinido para completar la secuencia, al contrario que el verbo *porter* que puede combinarse con el nombre predicativo *plainte* sin determinante⁸. Finalmente, los ejemplos extraídos de contextos reales son fundamentales para la correcta comprensión de una palabra o una secuencia, y no están presentes⁹. Si consultamos en el diccionario citado la palabra *plainte* en francés, aparecen los equivalentes *querella* y *denuncia*, pero no *queja*. En cuanto a la combinatoria, se muestran las mismas secuencias que en la entrada en español, además del verbo simple *denunciar* como equivalente de *presentar una denuncia*. En ningún caso, hallamos otros verbos como *poner* o *interponer*, muy frecuentes en español. Disponemos, además, de la secuencia *porter plainte contre* con la traducción *querellarse contra*. Este intento de añadir el régimen preposicional de la combinación podría quedar reflejado en los ejemplos. En una visión general, subrayamos la poca coherencia entre las entradas de una lengua a otra, puesto que no ofrecen los mismos equivalentes, además de incluir la combinatoria verbal de forma poco práctica. Por su parte, en el *Diccionario jurídico-económico* (Campos Plaza, 2005) añade el verbo *poser* a la entrada en francés, verbo que no se incorpora en los artículos de *queja* ni *querella* en español.

En definitiva, insistimos en la escasa sistematización de los datos fraseológicos, lo que supone un obstáculo para el aprendizaje de las construcciones verbonominales de especialidad. En otras palabras, el alumno de FOU no dispone de un camino directo para consultar con inmediatez cuestiones relativas a la combinatoria verbal. En este caso, además, hemos analizado diccionarios jurídico-económicos que pueden cubrir las necesidades lingüísticas solo de ciertos alumnos, puesto que, como ya hemos mencionado, nuestra aula se compone de estudiantes que aplican la lengua francesa en ámbitos académicos muy diversos. Asimismo, debemos sortear otra dificultad, puesto que, algunas ramas, como las ciencias de la salud, el arte culinario, la moda, etc., solo cuentan con repertorios de palabras que ofrecen, exclusivamente, posibles traducciones de voces concretas y obvian, por tanto, los datos fraseológicos, además de que, en muchos casos, se trata de glosarios poco fiables, confeccionados por usuarios de internet sin un perfil lexicográfico. Uno de los pocos proyectos científicos de los que disponemos, el *Diccionario de términos culinarios español-francés / francés-español* (Charbonnier, 2020) nos proporciona un amplio vocablo relacionado con la cocina (los utensilios, los alimentos, los distintos cortes de los animales, la elaboración de platos, etc.¹⁰). Sin embargo, en general, se incorporan solo equivalentes traductológicos o descripciones de términos; la presencia de combinatoria verbal es escasa. Se contempla, p. ej., *batir a punto de nieve* traducido por *monter en neige*¹¹. En el ámbito de la salud, encontramos, de nuevo, glosarios terminológicos o diccionarios médicos para el viajero con una

⁷ No hallamos información diafásica de los verbos soporte.

⁸ En nuestra opinión, la falta de determinante queda mejor representada con la noción de “determinante Ø”.

⁹ Somos conscientes de las limitaciones de espacio que manifiesta un diccionario en papel, como el que aquí se consulta. Sin embargo, las propuestas que planteamos se pueden llevar a cabo en una obra lexicográfica con una orientación digital.

¹⁰ Esta obra no incluye el léxico relativo a la enología.

¹¹ Cabe destacar la productividad del verbo *faire* + un verbo infinitivo, p. ej.: *faire blondir, faire braiser, faire candir, faire fondre, faire mijoter, faire revenir, faire sauter, faire tremper*, etc., cuya traducción en español, puede ser un verbo simple (*faire fondre / fundir* o *derretir*) o una descripción de la acción (*faire blondir / cocer en materia grasa hasta obtener una ligera coloración*). A pesar de su frecuencia de uso y de su carácter fraseológico, descartamos el estudio de estas combinaciones en este artículo, ya que no constituyen una CVS formada por un verbo y un nombre predicativo.

finalidad limitada. De este modo, la combinatoria verbal de ciertos nombres queda fuera del alcance de los estudiantes de FOU, p. ej.: *tener un ataque (de algo) / faire une crise (de quelque chose), hacer o colocar un torniquete / poser un garrot, tomar una muestra de sangre / faire une prise de sang*. En estas secuencias, observamos que la selección del verbo varía de una lengua a otra. En otros casos, además, se modifica el determinante, como en la secuencia *dar quimioterapia (a alguien)* con determinante \emptyset y, en francés, *faire une o de la chimiothérapie*, con un artículo indefinido o partitivo; o en la secuencia *inducir el coma*, el determinante definido en español se convierte en indefinido en francés, *induire un coma* o, más frecuente, *provoquer un coma*. Nos enfrentamos a la misma situación precaria respecto a las obras lexicográficas en el mundo de la moda. Para el inglés, existe el *Lexique bilingue de la mode - français/anglais, anglais/français* (Bekerig y Sutton, 2009), pero no se cuenta con una obra similar para nuestro par de lenguas, que nos permita adquirir y enseñar las combinaciones como *hacer un dobladillo / faire l'ourlet, enhebrar la aguja / enfiler l'aiguille, quitar las esquinas / dégarnir les angles, abrir una costura / repasser une couture ouverte*.

Tras constatar que, realmente, los estudiantes encaran una situación de desinformación fraseológica en las obras lexicográficas bilingües español-francés y de especialidad, nos planteamos, como docentes, la búsqueda de recursos que puedan mejorar e invertir esta situación. Por ello, consideramos que el administrador de corpus Sketch Engine ofrece ciertas herramientas que resultan de gran ayuda para consultar, comparar y aprender la combinatoria verbal, a su vez, permitir el desarrollo de la autonomía en el aprendiente.

4. Sketch Engine en clase de FOU

4.1. Algunas funcionalidades lexicométricas de Sketch Engine

Sketch Engine es un software de gestión de corpus y análisis de textos desarrollado por *Lexical Computing Limited* desde el año 2003. A pesar de ser un proyecto de pago, presenta una opción gratuita para los miembros de universidades si previamente la institución académica ha solicitado su inclusión en la base de datos de *Sketch Engine*. De esta forma, tanto el alumnado como el profesorado puede acceder al programa a través de su usuario y contraseña institucionales. El tablero principal de *Sketch Engine* (fig. 1) nos ofrece distintas herramientas para analizar los diferentes corpus que administra este programa. Entre ellas disponemos de la opción *Word Sketch*, que procesa los datos del corpus seleccionado, los analiza y vuelca las relaciones interléxicas más típicas, es decir, las colocaciones. La pauta de ordenación de estas combinaciones es su frecuencia de coaparición y estas se organizan en función de las distintas categorías gramaticales de los constituyentes, por lo que, por ejemplo, podemos observar solo el entorno verbal de una voz determinada. *Word Sketch* presenta una extensión que permite realizar la búsqueda de colocaciones de más de una palabra. Es posible también comparar combinaciones léxicas en dos lenguas. Por otro lado, la opción denominada *Tesaurus* nos permite consultar sinónimos o palabras relacionadas en orden frecuencial. En la función *Concordancia paralela* podemos consultar voces o secuencias en contextos reales. Se trata de una herramienta también disponible en corpus paralelos en diferentes lenguas. Estos son solo algunos de los recursos lexicométricos aplicables en nuestra aula de FOU, que pasamos a detallar en el siguiente apartado.



Figura 1. Tablero principal Sketch Engine.

4.2. Las herramientas textométricas al servicio del aprendizaje autónomo en clase de FOU

En este contexto, insistimos en que el perfil del estudiante al que nos enfrentamos como docentes resulta un aspecto fundamental, ya que condiciona, en gran medida, la docencia, de ahí que planteemos nuestras clases de FOU en base a dos pilares concretos. Por un lado, debemos considerar un proceso de enseñanza mutualizado, en el que, a pesar de las diferencias, el alumnado posea unos recursos comunes en un espacio compartido y persiga el mismo objetivo: el aprendizaje de la lengua francesa. Por otro lado, intentaremos atender esta diversidad no solo académica, sino lingüística, en relación con la lengua francesa, en la medida de lo posible. Por lo tanto, la conciliación entre la mutualización y la atención a la diversidad reside en ofrecer las herramientas y los recursos que fomenten la autonomía en el aprendizaje, para que el estudiante pueda cubrir sus propias necesidades. En este sentido, podemos recurrir a la estrategia del aula invertida o *flipped classroom*, en la que el alumnado desarrollará un trabajo autónomo en lo que respecta a la adquisición de conocimientos teóricos, en este caso a la búsqueda de los esquemas combinatorios pertinentes para su aprendizaje, y el espacio común presencial queda reservado para la instrucción sobre el funcionamiento de las herramientas, la puesta en práctica de habilidades y la resolución de problemas; en definitiva, la verificación de que el proceso de aprendizaje se lleva a cabo correctamente. Si bien es cierto que existen otros medios que ayudan a lograr el propósito mencionado, en este artículo nos centraremos en la explotación de los recursos de *Sketch Engine*.

En un primer lugar, destacamos la posibilidad de crear un corpus propio. Por lo tanto, como punto de partida, proponemos que, a través de esta herramienta, el aprendiente confeccione un corpus previo, extrayendo textos de internet o importando documentos propios desde archivo. En la realización de la actividad, no solo se incita al aprendiente a construir su aprendizaje de manera independiente, sino que también se desarrolla un proceso de selección crítica de los textos que pueden ser relevantes para su interés académico con relación a la lengua extranjera. Esto permite elaborar corpus temáticos para trabajar, posteriormente, otras cuestiones enmarcadas en un contexto afín a las necesidades de cada alumno. Con el objetivo de verificar que la construcción del corpus de base se ha efectuado de manera eficiente, según las aspiraciones de cada estudiante, planteamos la realización de un análisis lexicométrico. En otras palabras, el alumnado llevará a cabo una criba léxica, a partir de su conjunto de textos, de las voces específicas de su ámbito académico. Esta selección terminológica les servirá para constatar, de forma autónoma, si han alimentado lo suficiente su

corpus o si, por el contrario, este exige más datos, según el nivel de lengua de cada aprendiz¹². Por lo tanto, observamos que, no solo se promueve el trabajo independiente del alumnado, sino también otras competencias como la iniciativa y la toma de decisiones.

Una vez constituido un corpus personal satisfactorio, en el aula se observará cuál es la interacción del vocabulario específico seleccionado con las palabras vecinas. Nos interesamos especialmente por el entorno verbal del léxico, es decir, por las construcciones verbonominales. Sin embargo, al recopilar estas combinaciones concretas, el aprendiz posee una información muy valiosa extraída de textos reales, pero sin contrastar. Para ello, nos podemos servir de la herramienta *Word Sketch*, que nos permite observar el comportamiento de combinaciones recurrentes clasificadas por categoría gramatical, por lo que directamente el aprendiz puede escoger los verbos que suelen coaparecer con la palabra consultada. Además, a diferencia de los diccionarios analizados (cf. § 3), las colocaciones aparecen por orden frecuencial, lo que nos brinda información conveniente acerca de su frecuencia de uso conjunto. Por ejemplo, si lanzamos la búsqueda de un nombre¹³ como *plainte*, encontramos que los verbos más frecuentes son *déposer* y *porter*. Además, podemos también observar el comportamiento del determinante dentro de la secuencia. En el caso de *plainte*, cuando se combina con los verbos *déposer* y *porter*, se utiliza un determinante \emptyset . Para la voz *coma* nos indica que el verbo *provoquer* es más frecuente que *induire* en francés. Disponemos también de la posibilidad de cambiar la visualización de las colocaciones que, por defecto, se muestra en forma de lista, a un diagrama circular, visual y colorido, en el que podemos elegir qué categorías y cuántas ocurrencias queremos analizar. Este recurso favorece, especialmente, la tarea de cotejar dos funciones. En la figura 2, limitamos las combinaciones del nombre *garrot* a la combinatoria verbal; cuando actúa como complemento directo y como sujeto. Así, observamos que el verbo *poser* es el más recurrente cuando funciona como complemento directo y no *mettre*, *réaliser* o cualquier otra variante que pueda causar confusión, p. ej.: *il a posé un garrot*. En cambio, cuando se trata de un sujeto, el verbo más frecuente es *étrangler*, p. ej.: *le garrot qui l'étrangle*. Sin embargo, por la sinonimia de la palabra *garrot* en este sentido no hace referencia al término médico, *torniquete* en español, sino a *garrote* 'elemento de tortura que consiste en asfixiar a un individuo', de ahí que el verbo más recurrente en combinación con esta palabra sea el verbo *étrangler*, *estrangular* en español. Esto ocurre porque la búsqueda se ha lanzado en un corpus general. No obstante, en un corpus específico médico, probablemente, el verbo más recurrente será *serrer*, p. ej.: *le garrot lui serre la jambe*. Se desprende, pues, la relevancia de la creación previa de un corpus específico y del análisis detenido de las combinaciones extraídas en el marco de la clase de FOU, con las indicaciones del docente para no caer en este tipo de errores.

¹² Si fuera necesario, como actividad inicial, se podría plantear una prueba de evaluación diagnóstica en lengua francesa que sirva al alumnado, de forma orientativa, para situarse en un nivel de lengua del MCERL.

¹³ La búsqueda de los ejemplos se realiza en el corpus French Web 2020 (frTenTen20) para el francés y en la versión actualizada del Spanish Web 2018 (esTenTen18) para el español, al menos que se indique lo contrario. Aunque no se trate de corpus específicos, los consideramos suficientes para los objetivos propuestos en el contexto de este artículo, además de permitirnos utilizar ejemplos de diferentes ámbitos del conocimiento.

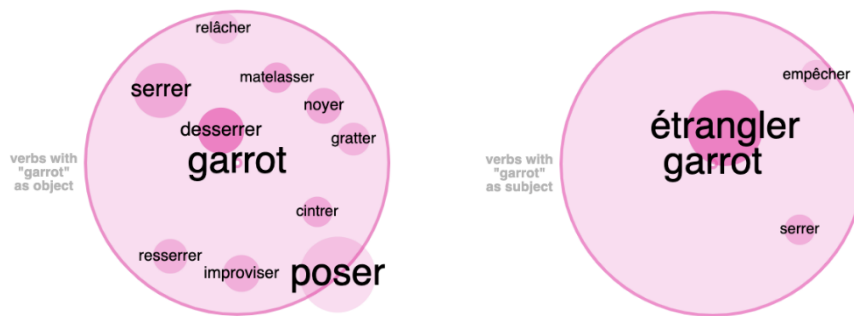


Figura 2. Visualización de la combinatoria verbal del nombre *garrot* como complemento directo a la izquierda y como sujeto a la derecha.

La puesta en común en el aula de las construcciones verbonominales prototípicas halladas por los alumnos de cada especialidad es una actividad enriquecedora, puesto que, en ocasiones, existen secuencias compartidas o que, según el verbo utilizado, se insertan en uno u otro campo, p. ej.: *faire / calculer / résoudre une opération (mathématique)* o *faire / pratiquer une opération (chirurgicale)*.

Después de la comprobación de la vigencia y uso de las combinaciones extraídas por cada aprendiente, el *Tesaurus* ofrece la opción de consultar cada palabra, por ejemplo, los verbos de las construcciones, con el fin de encontrar voces casisinónimas ordenadas, además, por frecuencia de uso. De esta forma, el alumnado es capaz de gestionar, de forma autónoma, la adquisición de léxico nuevo adecuado a su nivel de lengua.

En este punto, el estudiante posee una información combinatoria con la que es posible elaborar un glosario¹⁴. Para enriquecer este repertorio, sería conveniente la introducción de ejemplos reales que el aprendiente puede recopilar desde la pestaña *Concordancia*, a través de la cual podemos lanzar búsquedas ilimitadas de las construcciones verbonominales en contexto, posibilidad que no suelen ofrecer los diccionarios electrónicos. Esta funcionalidad resulta especialmente relevante en la tarea de observación del comportamiento de las combinaciones en relación con el determinante. Por ejemplo, si consultamos las combinaciones *provoquer un / le coma*, la primera vuelta 130 resultados y la segunda, 70. Por lo tanto, el número de ocurrencias que recoge el gestor de corpus confirma que, en francés, utilizamos un determinante indefinido. Un caso aún más evidente es el de la secuencia *porter plainte*, para la que encontramos 93.044 resultados, frente a los 250 ejemplos de *porter une plainte* y los 96 para *porter la plainte*.

Después de este trabajo autónomo de investigación, selección y elaboración de un glosario de las construcciones verbonominales en francés, de nuevo, resulta necesario el espacio de intercambio en el aula para la puesta en marcha de una segunda fase: la búsqueda de equivalentes traductológicos de las combinaciones recogidas, en la lengua materna del estudiante; en el contexto de este artículo, el español. La conveniencia de llevar a cabo esta actividad en el aula no solo reside en la verificación del aprendizaje por

¹⁴ Para este propósito, se pueden explotar los recursos de la opción *OneClick Dictionary* de Sketch Engine, con la que es posible redactar diccionarios a partir de *Lexonomy*, un sistema de edición de obras lexicográficas. Sin embargo, no haremos hincapié en esta funcionalidad, puesto que, para ello, es necesario la edición previa de las entradas lexicográficas en *Lexonomy* y, por tanto, adentrarnos en el funcionamiento de este otro programa. Nos proponemos, pues, analizar las aplicaciones didácticas de esta herramienta en investigaciones futuras.

parte del docente, sino también por la puesta en común de todo el alumnado, hablantes nativos del español¹⁵. Para la realización de esta actividad, los aprendientes pueden hacer uso de algunos diccionarios específicos bilingües, pero, como mencionamos no solo son escasos, sino que también los datos combinatorios se recogen de forma deficiente. Para ello, en *Sketch Engine* el usuario dispone de un recurso denominado *Concordancia paralela*, con la que es posible analizar las construcciones verbonominales en corpus paralelos¹⁶. Esta opción no se encuentra disponible para todas las lenguas, pero para el par de lenguas formado por el francés y el español existen varios corpus traducidos. Para la búsqueda de equivalentes traductológicos de las secuencias verbonominales específicas, cada aprendiente puede consultar los corpus existentes y observar si alguno de ellos se adapta a sus necesidades lingüísticas. En el caso del ámbito jurídico, se contemplan algunos textos paralelos, tales como *EUR-Lex judgments French 12/2016* o *United Nations Parallel Corpus*. Consultamos este último, ya que es uno de los que más ocurrencias presenta para el francés y el español, y lanzamos la búsqueda de la secuencia *abroger une loi*¹⁷. Encontramos varias traducciones como *derogar*, *abrogar* y *revocar una ley*. Sin embargo, observando detalladamente, de forma cuantitativa, la opción más frecuente es *derogar una ley*, que es, efectivamente, la traducción más cercana, a pesar de que las otras no sean incorrectas. De este modo, el estudiante puede esgrimir la traducción más frecuente y otras posibilidades que enriquezcan su disponibilidad léxica.

No obstante, otras disciplinas del conocimiento carecen de corpus francés-español. En esos casos, cada estudiante puede crear su propio corpus paralelo a partir de textos que ya se encuentren en varios idiomas, como traducciones de artículos, blogs, manuales, etc. En esta tarea, son útiles todos los recursos que hemos mencionado anteriormente, para constatar y confirmar que los equivalentes traductológicos propuestos para las construcciones verbonominales son correctos y los más frecuentes.

Por último, el objetivo de la valoración final del docente no será comprobar si sus estudiantes conocen el procedimiento de utilización de *Sketch Engine*. La evaluación consiste en verificar la pertinencia y aprendizaje de los esquemas combinatorios seleccionados y extraídos por los aprendientes, puestos al servicio de una tarea, por ejemplo, de mediación lingüística, ya sea oral o escrita, en la que el alumnado se enfrente a un ejercicio de comprensión, síntesis y transmisión de información en un simulacro de situación real, insertada en su ámbito de trabajo, en la que le será indispensable el recurso a las construcciones verbonominales específicas, p. ej.: presentaciones de méritos curriculares, reuniones laborales, discusiones científicas, etc.

5. Conclusiones

Si bien es cierto que las construcciones verbonominales presentan incertezas en su delimitación, la realidad es que se trata de secuencias muy frecuentes en la lengua española y francesa, que deberían ser abordadas como fenómeno lingüístico particular en las clases de lenguas extranjeras. En este aspecto, tanto el docente como el estudiante se enfrentan a las lagunas de las obras lexicográficas, tanto bilingües generales como

¹⁵ En el supuesto de que la clase de FOU reúna estudiantes de distintas procedencias, por lo tanto, con distintas lenguas maternas, esta fase se puede realizar en equipos de estudiantes con el mismo idioma, para así fomentar la discusión y el trabajo colaborativo, de igual manera.

¹⁶ La funcionalidad de *Concordancia paralela* permite también trabajar con más de dos lenguas e indagar en ocurrencias traducidas, por ejemplo, en un corpus trilingüe.

¹⁷ Cada combinación deberá haber sido analizada siguiendo los pasos propuestos anteriormente.

bilingües de especialidad, en relación con los datos fraseológicos, principalmente, en lo que concierne a la combinación recurrente de palabras, como las colocaciones y las CVS, y por lo tanto, resulta necesario buscar otros recursos para facilitar el aprendizaje de estas estructuras.

De forma más concreta, en el aula de FOU, los aprendientes muestran unas características especiales que, como docentes, debemos tener en consideración, ya que, al tratarse de futuros profesionales de distintos ámbitos del conocimiento, presentan intereses y motivaciones distintas en lo que se refiere al estudio de la lengua francesa. Esta diversidad se refleja en la necesidad de controlar la combinatoria verbal en diferentes contextos. La atención a esta pluralidad de afinidades en su totalidad resulta imposible por parte del profesorado y, por lo tanto, en el aula de FOU se exige cierto nivel de autonomía al alumnado. Sin embargo, la labor docente recae en ofrecer distintas herramientas a los estudiantes para que sean capaces de desarrollar un proceso de adquisición de conocimientos más independiente. En conclusión, a pesar de que el administrador de corpus *Sketch Engine* se diseña, en principio, como una herramienta lexicométrica con fines lingüísticos, demostramos que atesora recursos con aplicaciones didácticas, que ayudan a generar un proceso de enseñanza-aprendizaje mutualizado, ideal para el contexto planteado en este artículo, el aula de FOU, donde el perfil tan heterogéneo del estudiante nos invita a acompañarlo en el camino hacia la autonomía como habilidad transversal.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Sobre la autora

Graduada en Estudios Francófonos Aplicados en la Universidad de La Laguna con premio extraordinario de Grado, ha realizado el Máster de Traducción e Interculturalidad en la Universidad de Sevilla y el Máster de Formación del Profesorado, especialidad de lenguas modernas: Francés, por la UNED. Actualmente, matriculada en el Programa de Doctorado en Artes y Humanidades de la Universidad de La Laguna, se interesa por la investigación en fraseología y lexicografía contrastiva español-francés y sus aplicaciones didácticas. Además, forma parte del grupo de investigación LexHis de la Universidad de La Laguna, en el que ostenta el cargo de representante de los doctorandos. Desde 2021, es contratada predoctoral por la Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) en el Departamento de Filología Clásica, Francesa, Árabe y Románica de la Universidad de La Laguna.

Referencias

- Alonso Ramos, M. (2004). *Las construcciones con verbo de apoyo*. Madrid: Visor Libros.
- Bekerig, V. & Sutton. T. (2009). *Lexique bilingue de la mode - français/anglais, anglais/français*. París: Éditions Falbalas.
- Bordo, W., Goes J. & Mangiante J. (2016). *Le français sur objectif universitaire. Entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Arras: Artois Presses Université.
- Campos Plaza, N., Ortega Arjonilla E. & Cantera Ortiz De Urbina J. (2005). *Diccionario jurídico-económico*. Granada: Editorial Comares.
- Casares, J. (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Charbonnier, C. (2020). *Diccionario de términos culinarios español-francés francés-español*. Cáceres: Servicio de Publicaciones Universidad de Extremadura.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Díaz Rodríguez, C. (2017). *Étude contrastive français-espagnol des unités phraséologiques contenant une lexie chromatique* (Tesis doctoral). Universidad de Estrasburgo-Universidad de La Laguna.
- Díaz Rodríguez, C. (2018). ¿Colocaciones en vías de desfraseologización? De la selección léxica a la selección semántico-léxica. *Anales de Filología Francesa*, 26, 77-93.
- Ferreras, J. & Zonana G. (2000). *Dictionnaire juridique et économique*. París: La Maison du Dictionnaire.
- Gross, G. (2012). *Manuel d'analyse linguistique*. Lille: Presses Universitaires. Septentrion.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico semántico*. Madrid/Tokio: Universidad de Alcalá/ Takushoku Universidad.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Marco común europeo de referencia de las lenguas*. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [16/9/2022].
- Penadés Martínez, I. (2012). El concepto de *colocación* a la luz de las colocaciones del tipo verbo más locución adverbial. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 33(3), 993-991.
- Sketch Engine. <<https://www.sketchengine.eu>> [11/10/2022].
- Tabares Plasencia, E. (2016). Fraseología jurídica y variación topolectal. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 33, 1-15.
- Tutin, A. (2005). Le dictionnaire des collocations est-il indispensable? *Revue française de linguistique appliquée*, X, 31-48.