APORTES DEL ENFOQUE COGNITIVO EN LA INSTRUCCIÓN DEL LÉXICO EN LA CLASE DE L2

FÁTIMA CHEIKH-KHAMIS CASES
Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Impulsar el desarrollo de la competencia léxica es importante desde el primer contacto con la L2, ya que las deficiencias en los procesos cognitivos en un nivel básico pueden tener consecuencias en niveles avanzados. Así, para facilitar el proceso de adquisición de léxico, se proponer recurrir a estrategias cognitivas como la categorización por elementos prototípicos, la asociación con conocimientos previos y la reflexión sobre la elaboración semántica y estructural que motiva el significado y forma de las palabras adquiridas. Centrando la atención en la enseñanza de colocaciones léxicas, este artículo sugiere que a las estrategias de identificación se sume el desarrollo de procesos cognitivos de retención y recuperación basado en los principios de la lingüística cognitiva.

Palabras clave: segundas lenguas, lingüística cognitiva, procesos cognitivos, léxico, colocaciones.

ABSTRACT

The encouragement of lexical competence development from first contact with L2 is fundamental because deficient cognitive processes at basic levels of learning could have negative consequences at advanced levels. Therefore, in order to facilitate lexical acquisition, it is suggested to foster cognitive strategies such as prototypical elements categorization, background knowledge associations and reflection on semantic and structural elaboration that motivate the meaning and form of the words acquired. Focused on collocation teaching, this issue proposes to add the development of cognitive strategies of retention and recall to autonomous identification activities relying on cognitive linguistics propositions.

Keywords: second languages, cognitive linguistics, cognitive processes, lexicon, collocations.

1. EL ENFOQUE COGNITIVO Y LA ENSEÑANZA DE L2

La lingüística cognitiva (LC) nace como alternativa a las teorías generativistas y formalistas que consideraban el lenguaje como una capacidad humana innata, modular y con un claro dualismo entre la forma y el significado de los ítems lingüísticos. Considera que el lenguaje es una capacidad cognitiva básica, no una entidad autónoma modularizada, y que su estudio no puede abordarse sin tener en cuenta otras habilidades como la percepción, la memoria o la atención (Evans y Green, 2007).

En ella se enmarca la teoría de la cognición corporeizada de Johnson (1987) que defiende que el lenguaje está integrado con nuestro conocimiento general del mundo y se construye según nuestro comportamiento y experiencias físicas, es decir, que conceptualizamos nuestro entorno gracias a nuestras capacidades cognitivas perceptivas y a la interacción con él.

Dentro de la semántica cognitiva, otro aporte teórico es el que considera que el significado no es algo externo al individuo y que este conceptualiza la realidad mediante estructuras de conocimiento, llamadas dominios conceptuales. Estos se organizan en el sistema cognitivo en grupos mediante un proceso de categorización que reúne los elementos en torno a un elemento prototípico, en estructura radial, en relación con otros grupos y de manera flexible (Valenzuela, Ibarretxe Antuñano, y Hilferty, 2012). Sin embargo, los resultados de esa categorización pueden no ser comunes a todos los individuos porque en el proceso también interviene el conocimiento enciclopédico (Langacker, 1987), un inmenso repertorio de conocimiento construido según la experiencia física y social con el mundo que rodea a los individuos. Así, miembros de una comunidad que compartan un mismo conocimiento del mundo categorizarán de forma semejante (Evans y Green, 2007, pp. 166; Valenzuela, Ibarretxe Antuñano, y Hilferty, 2012, pp. 60).

Otro aporte de este enfoque, interesante en la enseñanza de L2, es el modelo de adquisición basado en el uso (Evans y Green, 2007, pp. 108) que defiende que el aprendizaje se produce mientras se lleva a cabo la comunicación. Así pues, el hablante se convierte en el centro del acto comunicativo. Desde esta perspectiva, la función del

instructor es la de ayudar al alumno a poner en marcha mecanismos cognitivos generales relativos a la memoria, la planificación, el conocimiento del contexto físico, social, cultural y lingüístico para comprender las elecciones que llevan a cabo los hablantes nativos para seleccionarlos por sí mismos en situaciones análogas (Achard, 2008).

Por último, es interesante destacar también la teoría de la gramática cognitiva, introducida por Langacker (1987), que asume una visión simbólica o construccional del lenguaje, de acuerdo con la cual no hay distinción entre sintaxis y léxico, sino que forman un continuum, y las unidades gramaticales son inherentemente significativas. Consecuentemente, esta concepción ha supuesto las bases teóricas de un nuevo enfoque para las explicaciones pedagógicas del funcionamiento de la lengua (véase Knop y Rycker, 2008).

Algunos estudios experimentales que se han basado en el enfoque cognitivo para investigar aspectos concretos en la enseñanza de L2 son, por ejemplo, Boers y Lindstromberg (2008), Cadierno (2008), Littlemore (2009) o Tyler (2008).

2. CÓMO BENEFICIA LA LC AL APRENDIZAJE DE LÉXICO

Hasta la aparición del enfoque comunicativo para la enseñanza de L2 (Wilkins, 1976), los enfoques pedagógicos tradicionales basados en el estructuralismo otorgaban un papel predominante al contenido gramatical. Los enfoques surgidos en las últimas décadas retoman la atención sobre el desarrollo de la competencia léxica en L2, como el enfoque por tareas (Nunan, 1989; Zanón y Estaire, 1990) o el especializado enfoque léxico de Lewis (1993). En esta línea, la lingüística cognitiva puede complementar la enseñanza de L2 en el diseño y secuenciación de tareas para maximizar las oportunidades de aprendizaje.

Aunque el enfoque cognitivo no establece una ruptura tajante entre contenido gramatical y léxico, es inevitable aplicar sus

beneficios a cuestiones concretas como ciertas dificultades en el aprendizaje relativas a estructuras gramaticales o unidades léxicas complejas, como es el caso de las colocaciones léxicas, que se comenta a continuación, y de cuyo estudio se ha ocupado en gran medida la investigación de Boers (véase, p. ej., 2008, 2009).

En relación a la organización del léxico, el enfoque cognitivo considera que el lenguaje está constituido por un sistema de nodos interrelacionados por múltiples conexiones de tipo cognitivo, en el que cuando se usa algún concepto se activa un nodo y con él las relaciones que establece con otros nodos. Así, la incorporación de una palabra al lexicón supone tres subprocesos paralelos: interconexión con la imagen léxica; empaquetado por etiquetas, rasgos dialectales, pragmáticos, sociales, metafóricos, etc.; y creación de una nueva estructura. Cuando un estudiante, en este caso de español como L2, se encuentra con la palabra *niño* generaliza sobre todos los conocimientos previos que tiene sobre el concepto, esto es, activa su conocimiento enciclopédico y, por ejemplo, la relaciona con una imagen mental prototípica. La nueva palabra será un nuevo punto de acceso al repertorio de conocimiento que ya posee y sobre el que establecer nuevas interacciones con otros conceptos. Esto no supone la construcción de otro sistema de conocimiento, sino que reconfigura su conocimiento enciclopédico acomodando la nueva palabra al lexicón mental de su L1.

A continuación, incorporará información lingüística, por ejemplo, sobre su forma *{se pronuncia /ɲ/ y se escribe como España, mañana…}*, las equivalencias o diferencias de significado con su LM u otras lenguas que conoce *{toodler, kid, enfant…}*, las relaciones de sinonimia o antonimia *{chico, adulto, hijo}*, otras palabras del campo semántico *{bebé, infancia, niñez…}*, incluso algún componente emocional que refuerce su fijación en el lexicón *{me interesa el mundo de la infancia porque soy madre}*. A medida que aumente la interacción en la L2 y su experiencia social se enriquezca, el alumno irá ampliando los contextos lingüísticos donde usar la nueva palabra, por ejemplo en colocaciones *{niño prodigio, niño probeta…}*, expresiones idiomáticas *{el niño que llevas dentro, estar como un niño*

con zapatos nuevos…}, u otra información no lingüística como componentes culturales o estereotipados *{la escolarización, los niños van de azul, las niñas de rosa...}*, etc.

Así pues, cuantas más asociaciones se establezcan, más fácil será recuperar el nuevo ítem léxico y si no puede encontrarse y usarse, se olvidará. El reto pedagógico es adoptar un enfoque que haga de la adquisición un proceso lo más natural posible, que el alumno fortalezca las conexiones entre elementos y sea capaz de recuperarlos con facilidad.

3. APRENDER COLOCACIONES

Un aspecto del léxico cuya didáctica puede beneficiarse del enfoque de la LC es el de las colocaciones. El término de *colocación* se debe a Firth (1957), pero no existe un consenso sobre su definición y su tipología. Algunas definiciones se basan en criterios de probabilidad de aparición, proximidad o relaciones paradigmáticas, bajo distintas denominaciones: unidad léxica pluriverbal, secuencias formulaicas, secuencias prefabricadas, bloques léxicos o *chunks*. Por ejemplo, Coseriu (1977) habla de solidaridades léxicas; Lewis (1993) de agrupaciones de palabras o frases léxicas que se recuerdan como lexemas únicos. En el ámbito hispánico, Casares (1969 [1950]), sin usar todavía el término, distingue entre locuciones (donde se acomodarían las colocaciones) y formas pluriverbales (frases proverbiales, refranes y modismos); Corpas (1996, pp. 53), que sí incorpora el término *colocación* definiéndolo como unidades estables o combinaciones prefabricadas, los destaca en una esfera separada de las locuciones y los enunciados fraseológicos; Higueras (2006), hace una revisión y un interesante aporte al estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera.

Desde una visión pedagógica, en la enseñanza de colocaciones en L2 parece apropiado adoptar una definición basada en criterios de restricción léxica, es decir, del grado o fuerza con que se combinan sintagmáticamente las partes de una colocación.

En cuanto a las razones para enseñar colocaciones en la clase de L2, el principal motivo es el de mejorar la competencia colocacional y, por tanto, la fluidez, precisión y dinamismo en el uso de la L2. El procesamiento de estos elementos léxicos puede suponer un alto esfuerzo cognitivo y trabajarlas desde niveles iniciales podría evitar errores fácilmente fosilizables propios de la interferencia con la LM de los estudiantes del tipo **hacer una vuelta* (del francés *faire un tour*) por *dar una vuelta* o **pagar atención* (del inglés *to pay attention*) por *prestar atención*. En la instrucción del aula es esencial dirigir la atención del alumno hacia ellas para favorecer los procesos de categorización y generalización. Sería aconsejable que el profesor propusiera a los alumnos la búsqueda de colocaciones de un texto oral o escrito de una temática concreta y reflexionar sobre su forma y significado, otras posibles colocaciones con la misma base o mismo colocativo, colocaciones incorrectas, consulta de diccionarios, etc. Por ejemplo, de una conversación en un comercio se pueden extraer colocaciones como *pago a plazos, pago con tarjeta, pago en efectivo, pago al contado, sin intereses, llevar dinero suelto, préstamo de dinero, dinero negro, dinero ahorrado, gastar/malgastar/ dinero*, etc. Este tipo de actividades debe ajustarse al conocimiento, nivel y necesidades del alumno, sin llegar a abrumarle con muchas estructuras nuevas que puedan llegar a desmotivarle. Además, el profesor debe invitar a los alumnos a que la actividad quede abierta a modificaciones y ampliaciones a lo largo del proceso de aprendizaje.

Promover la autonomía de los alumnos para detectar colocaciones es esencial. Sin embargo, no es suficiente. Ser consciente de su existencia no supone su adquisición ni asegura una correcta producción. Trabajar la fijación en la memoria a largo plazo para asegurar una posterior recuperación y una producción efectiva es primordial. Para lograrlo, los principios de la LC pueden guiar al instructor en la planificación de ejercicios prácticos.

Así pues, algunas recomendaciones dirigidas a los profesores de L2 para trabajar con colocaciones en el aula pueden ir en la línea de las sugeridas por Boers (2009, pp. 126):

- enseñar explícitamente, y de forma intensiva, las colocaciones en lugar de esperar a una adquisición incidental
- seleccionar las colocaciones no solo por frecuencia de aparición, sino también por motivos de fuerza o restricción colocacional y necesidades del alumno
- complementar la toma de conciencia con propuestas para trabajar las propiedades no arbitrarias que motivan su significado y forma, que el alumno participe en la elaboración semántica y estructural para aprovechar tal potencial mnemotécnico.

4. CONCLUSIÓN

Este trabajo ha pretendido servir de revisión y reflexión de las posibilidades de aplicación del enfoque cognitivo a la enseñanza del léxico. Sus principios pueden ayudar a dirigir la atención sobre estas estructuras léxicas desde niveles iniciales, a procesarlas, a reestructurar el lexicón y a que el alumno sea capaz de recordarlas. El aporte metodológico de la LC en este campo tiene que ver con la mejora de procesos y estrategias de recuperación y fijación que garanticen la disponibilidad de los ítems léxicos adquiridos.

Por último, es necesario resaltar la necesidad de investigaciones más profundas en el campo de las colocaciones léxicas en la enseñanza del español como L2 para una práctica pedagógica más completa, natural y satisfactoria para el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achard, M. 2008. Teaching construal: Cognitive Pedagogical Grammar. In Robinson, P., y Ellis, N. C. (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 432-455. New York: Routledge.

Boers, F., y Lindstromberg, S. (Eds.). 2008. *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Boers, F., y Lindstromberg, S. 2009. *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition.* New York: Palgrave Macmillan.

Cadierno, T. 2008. Learning to talk about motion in a foreign language. In Robinson, P., & Ellis, N. C. (Eds.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 239-235. New York: Routledge.

Casares, J. 1969 [1950]. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.

Corpas Pastor, G. 1997. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Coseriu, E. 1977. *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.

Evans, V., y Green, M. 2007. Cognitive linguistics: an introduction. Edinburgh University Press.

Firth, J.R. (1957). *Papers in linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.

Higueras, M. 2007. *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera.* Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Johnson, M. 1987. *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press.

Knop, S., y Rycker, T. (Eds.). 2008. *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Langacker, R. 1987. *Foundations of cognitive grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*, London: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (Ed.). 2000. *Teaching collocation: Further developments in the Lexical Approach*. Hove: LTP / Boston: Thomson Heinle.

Littlemore, J. 2009. *Applying cognitive linguistics to second language*. New York: Palgrave Macmillan.

Nunan, D. 1997, [1989]. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P., y Ellis, N. C. (Eds.). 2008. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge.

Tyler, A. 2008. Cognitive Linguistics and second language instruction. In Robinson, P., & Ellis, N. C. (Eds.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 456-488. New York: Routledge.

Valenzuela, J., Ibarretxe Antuñano, I. y Hilferty, J. 2012. Semántica cognitiva. In Ibarretxe Antuñano, I., & Valenzuela, J., (Dirs.) 2012. *Lingüística cognitiva*, 41-68. Barcelona: Anthropos.

Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press.

Zanón y Estaire, S. 1990. El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 55-90.